

Sara Cristina Ferreira Videira

Abrir a sala de aula à escrita:

**O texto-modelo como estratégia para melhorar a produção
escrita dos aprendentes de língua estrangeira**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e do Francês no 3º
Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

Orientado pelo Professor Doutor José Domingues de Almeida

Coorientado pela Professora Doutora Maria Ellison de Matos

Orientadoras de Estágio, Dra. Odete Pinho e Dra. Elisabete Guimarães

Supervisores de Estágio, Professor Doutor José Domingues de Almeida e Professora
Doutora Maria Ellison de Matos

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Setembro de 2015

Abrir a sala de aula à escrita:
O texto-modelo como estratégia para melhorar a produção
escrita dos aprendentes de língua estrangeira

Sara Cristina Ferreira Videira

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e do Francês no 3º

Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

Orientado pelo Professor Doutor José Domingues de Almeida

Coorientado pela Professora Doutora Maria Ellison de Matos

Orientadoras de Estágio, Dra. Odete Pinho e Dr. Elisabete Guimarães

Supervisores de Estágio, Professor Doutor José Domingues de Almeida e Professora

Doutora Maria Ellison de Matos

Membros do Júri

Professor Doutor José Domingues de Almeida

Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professor Doutor Rogélio José Ponce de León Romeo

Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professora Doutora Maria de Fátima da Costa Outeirinho

Faculdade de Letras - Universidade Porto

Classificação obtida: 19 valores

À minha querida Mãe Céuzinha

Sumário

Dedicatória.....	4
Agradecimentos	7
Resumo	9
Abstract.....	10
Résumé	11
Índice de figuras	12
Índice de gráficos.....	13
 Introdução	 14
 Capítulo I: O contexto da investigação-ação.....	 15
1.1. Contexto escolar	15
1.2. Caracterização das turmas	16
1.2.1. A turma de Inglês.....	16
1.2.2. A turma de Francês	17
1.3. Observação, diagnóstico e identificação da área de intervenção	18
1.4. Delimitação da investigação	22
 Capítulo II: Enquadramento teórico	 23
2.1. O que é escrever?	23
2.2. A importância da escrita	25
2.3. A escrita na sala de aula.....	28
2.4. O papel do professor na escrita.....	31
2.5. Os processos da composição escrita	33
2.6. O texto-modelo	36
2.7. A escrita colaborativa	39
 Capítulo III: Metodologia de investigação	 41
3.1. Instrumentos de recolha de dados	41

3.2. Primeiro ciclo.....	43
3.2.1. A turma de Inglês.....	44
a) Primeira atividade	44
b) Segunda atividade.....	47
3.2.2. A turma de Francês	50
a) Primeira atividade	50
b) Segunda atividade.....	53
3.2.3. Análise conjunta dos dados recolhidos	55
3.3. Segundo ciclo.....	56
3.3.1. A turma de Inglês.....	56
a) Primeira atividade	56
b) Segunda atividade.....	59
3.3.2. A turma de Francês	61
a) Primeira atividade	61
b) Segunda atividade.....	64
3.3.3. Análise conjunta dos dados recolhidos	66
3.4. Terceiro ciclo	66
3.4.1. A turma de Francês	67
3.5. Resultados e interpretação do questionário final	69
Conclusão.....	74
Referências bibliográficas e eletrônicas	77
Anexos.....	82

Agradecimentos

Este relatório de estágio representa não apenas o culminar do meu percurso académico, mas também uma enorme realização a nível pessoal. Assim, é com muita satisfação que expresso aqui os meus mais profundos agradecimentos a todos aqueles que tornaram possível a realização deste trabalho, em especial:

À minha Mãe Céu, por realizar todos os meus sonhos. Quero agradecer-te, do fundo do coração, por sempre teres acreditado em mim. Pelo amor incondicional que sempre me deste, pelas palavras de carinho e apoio e por todo o esforço. Sem ti, nada disto teria sido possível.

Aos meus pais, por todo o amor e carinho. Agradeço-vos por todo o apoio e compreensão, por todas as palavras de força e incentivo. Pelos valores transmitidos, por toda a ajuda, esforço, dedicação e preocupação. Obrigada por estarem sempre presentes em todos os momentos da minha vida.

À minha mana, por todo o apoio e amizade. Agradeço a paciência, o companheirismo, as brincadeiras e sorrisos. Obrigada por seres parte de mim. És a melhor mana do mundo!

Ao meu namorado, com quem partilhei toda esta experiência, por ter sido o meu pilar nos momentos mais difíceis. Obrigada por todo o carinho, paciência, compreensão e dedicação. Por todo o apoio e ajuda incansável.

Ao orientador deste relatório, Professor Doutor José Domingues de Almeida, por todo o apoio, disponibilidade, dedicação, ajuda e prontidão ao longo da realização deste trabalho. Agradeço também todas as palavras de incentivo durante o estágio.

À Professora Doutora Maria Ellison de Matos, coorientadora deste projeto, pela atenção prestada, pelos valiosos comentários e sugestões, por toda a ajuda e disponibilidade.

Às orientadoras de estágio, Professora Odete Pinho e Elisabete Guimarães, pelo apoio incondicional, pelos sábios conselhos e por todos os ensinamentos. Obrigada pela vossa preocupação e amizade.

A todos os meus alunos de estágio e do meu percurso até aqui, em especial à turma do 7º D de Francês e do 7º E de Inglês, por todo o carinho que sempre demonstraram, pela colaboração e cooperação e, acima de tudo, por me mostrarem que escolhi a profissão certa e que vale realmente a pena lutar por ela.

Aos meus colegas e amigos da Faculdade, por toda a ajuda e partilha.

Por último, mas não menos importante, quero agradecer aos professores que tive ao longo do meu percurso, por todos os ensinamentos, ajuda e amizade, nomeadamente ao Professor Amadeu Coelho, à Professora Elisabete Vaz, ao Professor Fernando Mina, à Professora Olinda Fonseca e à Professora Sylvia Gomes.

Resumo

A expressão escrita assume um estatuto central na nossa sociedade. Esta competência é, sem dúvida, absolutamente indispensável não apenas no campo individual como também no plano social. No entanto, este valor nem sempre lhe é conferido na sala de aula. Apesar da importância que os programas e documentos oficiais preconizam à escrita, a verdade é que os professores tendem a relegá-la para segundo plano, entendendo-a somente como um instrumento de avaliação.

Esta desvalorização da competência escrita confirmou-se durante a fase da observação simples, inserida no ciclo zero do presente projeto de investigação-ação, onde se constatou que a escrita era uma competência escassa na sala de aula. Além disso, também os resultados da produção escrita relativos aos dois primeiros testes de avaliação do primeiro período do ano letivo comprovaram que a produção escrita era, de facto, a área mais problemática para os alunos das turmas envolvidas. Após ter sido identificado o principal problema dos alunos e de forma a colmatá-lo eficazmente, adotou-se como estratégia desta investigação o texto-modelo. Neste sentido, os resultados obtidos ao longo das atividades de escrita realizadas durante os três ciclos investigacionais pretendem, pois, dar resposta à pergunta de partida deste estudo: *Será que os textos-modelo podem ajudar os alunos a melhorar a sua produção escrita na aula de língua estrangeira?*

Assim, implementada numa turma de Inglês e numa outra de Francês, esta investigação-ação procura demonstrar o modo como o texto-modelo pode contribuir para um melhor domínio da competência escrita por parte dos aprendentes de língua estrangeira.

Palavras-chave: escrita; línguas estrangeiras; processos de escrita; texto-modelo.

Abstract

Written expression is of paramount importance in our society. Undoubtedly, this skill is absolutely essential not only as a personal ability, but also socially. Nevertheless, it is not always seen as such an important skill when it comes to the classroom. Despite the importance given to writing by syllabuses and official documents, the truth is that teachers tend to relegate it to the sidelines, understanding it exclusively as an assessment tool.

This depreciation of writing skills was confirmed during the observation phase, which was part of the zero cycle of the present action-research project, where we noticed the scarcity of writing skills development in the classroom. Furthermore, the results of the written task regarding the first two assessment tests of the school year's first term corroborated the fact that writing was, indeed, the most problematic domain for those students. After having identified the main students' problem and in order to solve it effectively, we adopted the model text as the strategy for this research. Thus, the results obtained throughout the written activities realised during the three cycles aim at answering the research question of this study: *Can model texts help students improve their writing skills in the foreign language classroom?*

Therefore, implemented in an English class as well as in a French class, this action-research aims at showing the way in which the model text can contribute to a better command of writing skills with regard to foreign language learners.

Keywords: writing; foreign languages; writing processes; model text.

Résumé

L'expression écrite assume un statut central dans notre société. Cette compétence est, sans l'ombre d'un doute, absolument essentielle non seulement en ce qui concerne le domaine individuel mais aussi social. Cependant, dans la salle de classe cette importance ne se vérifie pas toujours. Malgré l'importance accordée à l'expression écrite par les programmes et les documents officiels, les professeurs ont tendance à la reléguer au second plan, celle-ci étant uniquement un instrument d'évaluation.

Cette dévalorisation de la compétence écrite a été confirmée pendant la phase d'observation, insérée dans le cycle zéro du présent projet de recherche-action, pendant laquelle nous avons constaté que l'écriture était une compétence peu travaillée dans la salle de classe. En outre, les résultats relatifs à la production écrite des deux premiers tests d'évaluation du premier trimestre de l'année scolaire ont prouvé que celle-ci était effectivement le domaine le plus problématique pour les élèves. Après avoir identifié le principal problème des élèves et de façon à pouvoir colmater ce dernier efficacement, nous avons adopté le texte modèle comme stratégie de cette investigation. Dans ce sens, les résultats obtenus au long des activités écrites réalisées pendant les trois cycles d'investigation prétendent, dès lors, répondre à la question initiale de cette investigation: *Est-ce que les textes modèles peuvent aider les élèves à améliorer leur production écrite en ce qui concerne les cours de langue étrangère?*

Ainsi, cette recherche-action, implémentée dans une classe d'Anglais et une autre de Français, cherche à démontrer comment le texte modèle peut contribuer à une meilleure maîtrise de l'expression écrite par des apprenants d'une langue étrangère.

Mots-clés: écriture; langues étrangères; processus d'écriture; texte modèle.

Índice de figuras

Figura 1: Escala do QECR dos níveis comuns de referência da proficiência escrita geral.....	25
--	----

Índice de gráficos

Gráfico 1: Resultados do 1º teste de Inglês	18
Gráfico 2: Resultados do 2º teste de Inglês	18
Gráfico 3: Resultados do 1º teste de Francês.....	18
Gráfico 4: Resultados do 2º teste de Francês.....	19
Gráfico 5: 1º Ciclo: Resultados do 1º trabalho de Inglês	44
Gráfico 6: 1º Ciclo: Resultados do 2º trabalho de Inglês	47
Gráfico 7: 1º Ciclo: Resultados do 1º trabalho de Francês	50
Gráfico 8: 1º Ciclo: Resultados do 2º trabalho de Francês	52
Gráfico 9: 2º Ciclo: Resultados do 1º trabalho de Inglês	56
Gráfico 10: 2º Ciclo: Resultados do 2º trabalho de Inglês	58
Gráfico 11: 2º Ciclo: Resultados do 1º trabalho de Francês	61
Gráfico 12: 2º Ciclo: Resultados do 2º trabalho de Francês	63
Gráfico 13: 3º Ciclo: Resultados do trabalho de Francês	66
Gráfico 14: Tipo de atividade de escrita preferida pelos alunos	68
Gráfico 15: Utilidade do texto-modelo.....	69
Gráfico 16: Vantagens do uso do texto-modelo	70

Introdução

O presente relatório tem como tema a expressão escrita e a implementação da estratégia do texto-modelo, almejando, assim, ajudar os alunos a melhorar a sua produção escrita na aula de língua estrangeira do 3º Ciclo do Ensino Básico.

A escolha deste tema derivou dos diversos problemas verificados em torno da escrita ao longo da observação inicial das duas turmas presentes neste estudo. Para além da ausência quase total da escrita na sala de aula, era clarividente a generalizada desmotivação dos aprendentes face a esta competência. Consequentemente, estes apresentavam diversas dificuldades nesta área. Posto isto, tornou-se impreterível focar a nossa investigação-ação na temática da produção escrita e encontrar estratégias para ajudar os discentes a melhorá-la. Tendo em conta as potencialidades do texto-modelo, esta revelou-se a solução mais adequada para o problema encontrado.

Assim, este relatório é o resultado da investigação-ação realizada na Escola Básica 2/3 Júlio Saúl Dias com duas turmas de 7º ano, uma de Inglês e outra de Francês, no decurso do ano letivo 2014/2015. Neste relatório são abordadas várias questões cruciais concernentes à escrita e, além disso, nele são apresentados os resultados obtidos ao longo das atividades de escrita realizadas no âmbito deste estudo.

Deste modo, a estrutura deste relatório consta de três capítulos distintos. No primeiro, contextualiza-se o projeto, caracterizando-se a escola e as turmas nele intervenientes. Para além disso, é apresentada a área de intervenção e justificada a estratégia escolhida.

No segundo capítulo é feito o enquadramento teórico relativo ao tema, onde se apresentam diversas questões sobre a área da expressão escrita.

O terceiro capítulo diz respeito à descrição dos instrumentos de recolha de dados utilizados e, ainda, à descrição das atividades de escrita e respetivos resultados alcançados ao longo dos três ciclos investigacionais que compõem o projeto.

Finalmente, o relatório termina com uma conclusão onde se apresentam algumas ilações inerentes à aplicação deste projeto de investigação-ação, apontando para as suas limitações e sugerindo, igualmente, possíveis propostas para uma futura investigação.

Capítulo I: O contexto da investigação-ação

1.1. Contexto escolar

A presente investigação-ação levada a cabo no ano letivo de 2014/2015 inscreve-se no âmbito do estágio profissionalizante integrado no Mestrado em Ensino do Inglês e do Francês no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Assim, este estudo é referente ao estágio realizado na Escola Básica 2/3 Júlio Saúl Dias, na cidade de Vila do Conde.

Esta instituição pertence ao Agrupamento de Escolas D. Afonso Sanches (AESDAS), o qual é constituído por onze estabelecimentos: um jardim de infância, nove escolas básicas e uma escola secundária (sede do agrupamento).

Relativamente à oferta formativa, a Escola Básica Júlio Saúl Dias preocupa-se em dar resposta à diversidade e à especificidade dos alunos que a frequentam. Assim, para além de dispor de 2º e 3º Ciclos de Ensino Regular, oferece também o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), Cursos Vocacionais, aulas para alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e aulas de Português para Estrangeiros (devido ao número significativo de alunos de outras nacionalidades, nomeadamente chinesa).

Atualmente, esta escola conta com cerca de 90 docentes, 40 funcionários, uma psicóloga e 685 discentes. Na sua maioria, os alunos provêm de um contexto socioeconómico desfavorecido e, até, problemático. Com este cenário, tem-se verificado uma alta taxa de insucesso escolar e, conseqüentemente, um elevado abandono escolar.

Justamente para colmatar este insucesso escolar, o principal objetivo deste estabelecimento de ensino é promover o progresso dos seus aprendentes, proporcionando aos mesmos um leque de diferentes oportunidades educativas, bem como uma educação de qualidade (ver Projeto Educativo, 2015: 3). Para tal, em articulação com o Projeto Educativo, a escola organiza todos os anos um Plano Anual de Atividades (PAA), no qual se inserem inúmeras iniciativas e projetos (ver Plano Anual de Atividades do Agrupamento de Escolas D. Afonso Sanches, 2014). É ainda de salientar a enorme diversidade de clubes educativos (de cinema, de Matemática, de Jornalismo, de

Fotografia, etc.), cujas atividades visam complementar e enriquecer o percurso curricular e extracurricular dos discentes.

Para além disto, importa também referir que a Escola Básica Júlio Saúl Dias se rege pela defesa de valores como a liberdade, responsabilidade, solidariedade, criatividade, reconhecimento e rigor (ver Projeto Educativo, 2015: 3).

Em termos físicos, esta instituição é composta por dois edifícios: o edifício principal, onde se encontram as salas de aulas, a biblioteca e ludoteca, a sala de apoio ao estudo, a sala dos professores, a sala de computadores, o gabinete de psicologia e orientação, a cantina e o bar dos alunos; e um segundo edifício, onde se localiza o pavilhão desportivo.

1.2. Caracterização das turmas

Aquando do início da prática pedagógica, em reunião com as nossas orientadoras, tivemos a possibilidade de escolher, dentro do horário que lhes tinha sido atribuído, as turmas que gostaríamos de acompanhar ao longo do ano letivo. Contudo, o leque de escolha era bastante reduzido, uma vez que a orientadora de Francês possuía apenas turmas de 7º ano. Para que existisse neste projeto um certo equilíbrio no que diz respeito à faixa etária e ao nível de aprendizagem das línguas estrangeiras das turmas nele intervenientes, revelou-se pertinente acompanhar turmas de 7º ano também em Inglês. Assim, esta investigação-ação decorreu em duas turmas de 7º ano, o 7º D (de Francês) e o 7º E (de Inglês).

1.2.1. A turma de Inglês

A turma de Inglês era constituída por vinte e sete elementos, doze raparigas e quinze rapazes, com idades compreendidas entre os onze e os treze anos de idade.

No que diz respeito à situação socioeconómica do grupo, este pertencia a um contexto considerado médio-baixo, sendo que quase metade dos alunos usufruía de

auxílios económicos dos Serviços de Ação Social. Na sua maioria, estes alunos viviam nas freguesias limítrofes de Vila do Conde, e apenas sete viviam na cidade de Vila do Conde.

Quanto ao nível de aprendizagem da língua inglesa, este grupo inseria-se no nível A2 do QECR (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas). A maioria destes alunos já tinha iniciado a aprendizagem do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico. No entanto, as dificuldades no uso da língua eram evidentes, nomeadamente na produção oral e escrita. Revelavam, além disso, poucos conhecimentos linguísticos (sobretudo vocabulário) e alguma falta de autonomia. De salientar que a disciplina de Inglês surgia como a segunda disciplina na qual os alunos sentiam maior dificuldade.

Na generalidade, o 7º E revelava um comportamento satisfatório. Existiam, contudo, alunos um pouco conversadores, que manifestavam alguma falta de concentração e empenho. É de igual forma importante referir que grande parte destes estudantes eram bastante tímidos, o que dificultava ainda mais a participação oral na língua meta.

Ao longo do ano letivo, esta turma mostrou-se empenhada, motivada e cooperou ativamente nas aulas por mim lecionadas. Não obstante as dificuldades de aprendizagem de alguns alunos, de um modo geral, o trabalho foi bastante positivo.

1.2.2. A turma de Francês

A turma de Francês era constituída por vinte e seis alunos, catorze do sexo feminino e doze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os onze e os catorze anos. Este grupo contava com três alunos repetentes no sétimo ano. Um dos elementos integrou a turma apenas em meados do segundo período, pois foi transferido de outra escola. Por este motivo, este aluno faz parte somente do segundo ciclo de investigação deste relatório. Convém também referir que este estudante teve o seu primeiro contato com a língua francesa apenas no momento em que se juntou à turma do 7º D.

Provenientes de famílias de classe média, a maior parte dos discentes desta turma (dezanove) vivia no centro de Vila do Conde e sete nas freguesias vizinhas da cidade.

Esta turma situava-se no nível A1 do QECR, tendo sido este o seu primeiro ano de aprendizagem do francês. Na globalidade, estes alunos mostravam-se bastante motivados para a aprendizagem de uma nova língua estrangeira. Eram estudantes dinâmicos, enérgicos e muito participativos. Por ser uma turma simpática e recetiva, criou-se, ao longo do ano, uma forte empatia. Além disso, os discentes não revelavam grandes dificuldades de aprendizagem na aquisição de novos conteúdos no que diz respeito a esta disciplina. Era visível, contudo, alguma dificuldade na escrita e oralidade, resultante do facto de se tratar de um nível de iniciação.

No que concerne ao comportamento, este era bastante heterogéneo. A maior parte dos educandos desta turma eram cumpridores e tinham uma postura adequada na sala de aula. Porém, existia um pequeno grupo de alunos bastante conversadores e indisciplinados, que perturbavam, muitas vezes, o bom funcionamento das aulas.

Em relação às aulas por mim ministradas, foi notório o interesse e motivação por parte dos aprendentes. Executaram todas as tarefas com bastante celeridade e empenho, proporcionando, assim, um ambiente dinâmico na sala de aula.

1.3. Observação, diagnóstico e identificação da área de intervenção

Para chegar à definição da problemática de estudo desta investigação-ação, foi crucial a observação das turmas no terreno. Esclareçamos, antes de mais, que a investigação-ação se trata de

um procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (isto é, numa situação ideal), durante períodos variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de casos, por exemplo), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direcção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso. (Cohen e Manion *apud* Bell, 2004: 21).

Neste sentido, para a realização desta investigação, foi aplicado o modelo concebido por Stephen Kemmis (1988), que consiste em quatro fases distintas: a

planificação, a ação, a observação e a reflexão (Kemmis *apud* Coutinho *et al.*, 2009: 368). Assim, de forma a poder ajudar os alunos a ultrapassar as suas dificuldades e, conseqüentemente, ajudá-los a progredir, procedeu-se, primeiramente, a uma observação simples (Sousa, 2009: 112). Esta observação, para além de permitir identificar as áreas de aprendizagem problemáticas para os alunos, propiciou o diagnóstico das estratégias utilizadas pelas orientadoras para colmatar as dificuldades dos aprendentes e, ainda, detetar quais as competências linguísticas mais incitadas nas aulas. No decorrer das aulas assistidas, constatei que a escrita era uma competência escassa na sala de aula. As atividades de produção escrita eram, geralmente, relegadas para segundo plano. Durante o período de observação, os discentes da turma de Francês apenas redigiam pequenas frases no caderno ou no quadro. Ao longo deste mesmo período, os educandos da classe de Inglês realizaram apenas uma atividade de produção escrita como trabalho de casa. Sempre que era solicitada uma atividade de escrita (nem que fosse simplesmente copiar para o caderno diário o que estava escrito no quadro), a desmotivação dos alunos era notória.

Contudo, apesar de a escrita ser uma competência pouco explorada nas aulas, esta era [é] uma componente obrigatória nos testes de avaliação. Ora, este facto recorda-me, impreterivelmente, as palavras de Amor (1994: 114) quando esta refere que “o aluno escreve, quase exclusivamente, para ser avaliado e é-o, apenas, em relação ao produto final da escrita.”.

Atendendo à necessidade de recolher dados ainda mais concretos, procedeu-se a uma análise dos resultados dos dois primeiros testes de avaliação, realizados no primeiro período do ano letivo. Observemos os gráficos abaixo apresentados:

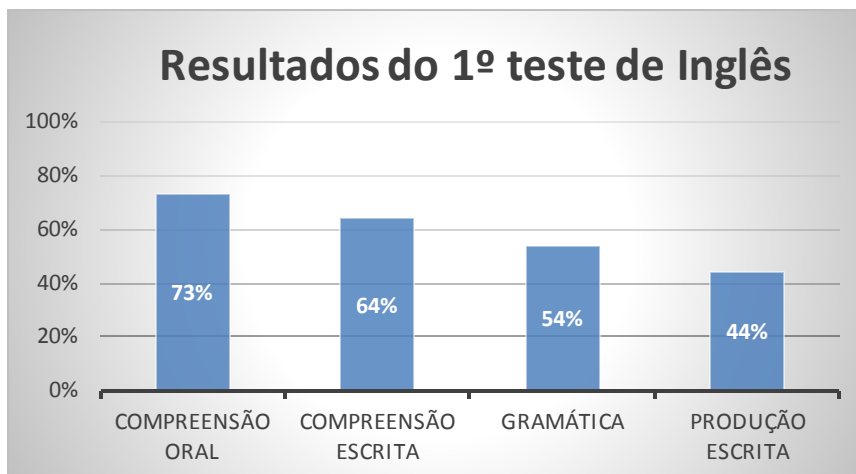


Gráfico 1. Média dos resultados (de 0 a 100%) obtidos em cada competência no primeiro teste de Inglês, no primeiro período.

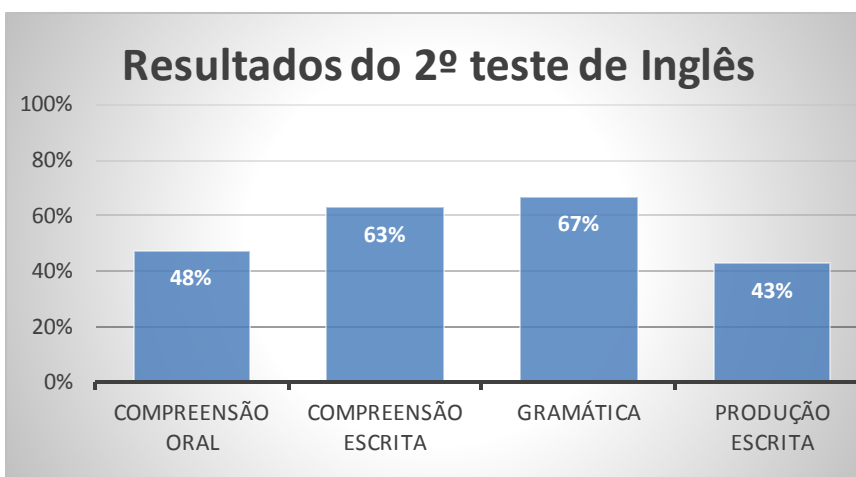


Gráfico 2. Média dos resultados (de 0 a 100%) obtidos em cada competência no segundo teste de Inglês, no primeiro período.

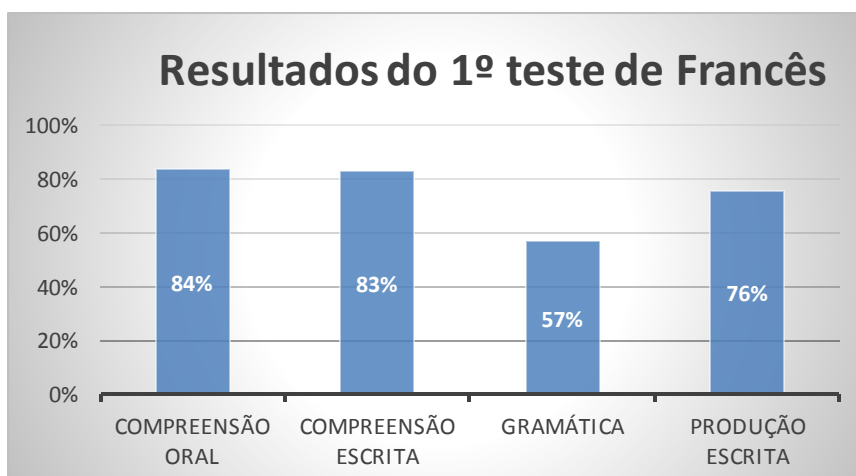


Gráfico 3. Média dos resultados (de 0 a 100%) obtidos em cada competência no primeiro teste de Francês, no primeiro período.

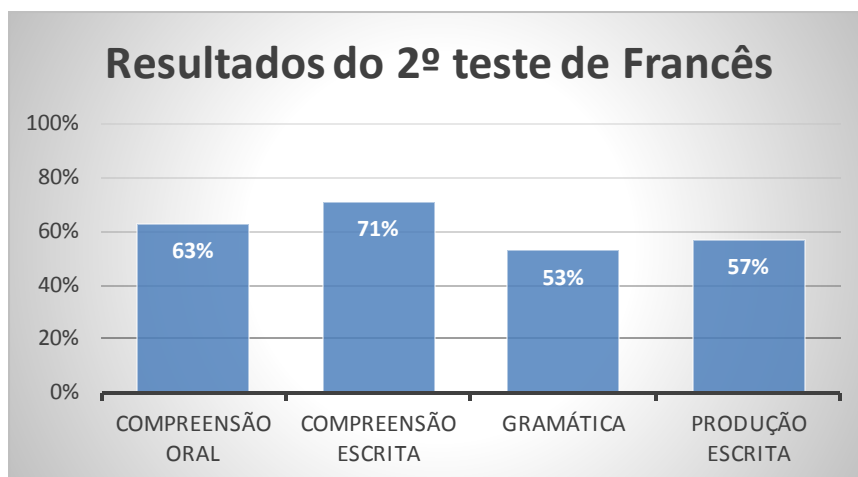


Gráfico 4. Média dos resultados (de 0 a 100%) obtidos em cada competência no segundo teste de Francês, no primeiro período.

Relativamente aos testes de avaliação de Inglês, os resultados não deixam margem para dúvidas: a produção escrita é, claramente, a área mais problemática para os aprendentes. Tal como nos mostram os Gráficos 1 e 2, os resultados da produção escrita no primeiro e segundo teste foram negativos (44% e 43%, respetivamente).

Ao observarmos os Gráficos 3 e 4, à primeira vista, as notas da produção escrita em Francês não parecem preocupantes. Não obstante, uma análise mais atenta e cuidada rapidamente nos permite verificar que os resultados da produção escrita diminuíram consideravelmente (cerca de 19%). Esta acentuada regressão entre os dois primeiros testes deve-se, possivelmente, ao aumento do grau de complexidade do exercício de produção escrita presente no segundo teste. Os gráficos referentes aos testes de Francês evidenciam, ainda, que as quatro competências avaliadas sofreram uma evolução negativa, o que nos leva a deduzir que as dificuldades dos discentes iam intensificando-se à medida que os conteúdos desta (nova) língua estrangeira iam sendo lecionados.

Depois de se ter constatado que a produção escrita era, de facto, uma das áreas onde os alunos sentiam maior dificuldade, e atendendo que esta é uma competência de capital importância, comprovou-se a urgência em intervir nesta área.

1.4. Delimitação da investigação

Tendo em conta este “fenómeno de «desertificação» [...] no território da escrita” (*ibidem*) verificado ao longo das aulas assistidas, revelou-se necessário trazer de volta a escrita à sala de aula. Após ter sido identificada a área de intervenção, foi necessário encontrar uma solução para ajudar os alunos a melhorar a sua produção textual. Para tal, decidi delimitar como estratégia desta investigação o texto-modelo.

A razão primeira para a adoção desta estratégia foi a ligação que existe entre a leitura e a escrita. Para além do texto funcionar como um objeto de receção linguística (Conselho da Europa, 2001: 141), o texto-modelo, mais concretamente, serve como um suporte para o aluno no ato de escrever. Ou seja, a observação e análise de modelos permite ao aprendente “identificar, compreender e interpretar o texto e, por outro lado, organizá-lo, formulá-lo e produzi-lo.” (*idem*: 137). Nas palavras de Byrne (1979: 27),

since our aim is to develop their ability to write a text, one way of helping the students, and therefore of providing guidance, is by using the text as our basic format for practice, even in the early stages. [...] With the text as our basic format for practice, we can teach within its framework all the rhetorical devices – logical, grammatical and lexical – which the learners need to master.

Outro motivo que me levou a escolher esta estratégia foi sobretudo a idade e o nível dos educandos. Neste nível, os alunos precisam ainda de bastante orientação por parte do professor, bem como ferramentas de que os auxiliem na sua produção escrita (Jolly, 1984: 5).

Uma vez delimitado o campo de investigação, chegamos à pergunta de partida que serviu de fio condutor do presente projeto (Quivy, 1998: 45): *Será que os textos-modelo podem ajudar os alunos a melhorar a sua produção escrita na aula de língua estrangeira do 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário?*.

Capítulo II: Enquadramento teórico

2.1. O que é escrever?

Se atentarmos nas definições presentes nos dicionários, é comum ler-se que *escrever* significa “representar por meios de caracteres gráficos” (*Dicionário da Língua Portuguesa*, 2014: 300), “to make letters or numbers on a surface, especially using a pen or a pencil” (*Oxford Advanced Learner’s Dictionary*, 2010: 1785) ou ainda “rédiger; (...) transférer (des informations) dans un registre, une mémoire” (*Le Petit Robert*, 2013: 819). Porém, estas definições revelam-se algo vastas pois, tal como Byrne afirma,

writing is clearly much more than the production of graphic symbols, just as speech is more than production of sounds. The symbols have to be arranged, according to certain conventions, to form words, and words have to be arranged to form sentences (1979: 1).

De facto, escrever não é uma simples transcrição do oral (Tagliante, 1994: 137). De acordo com Byrne (1979: 1) e Carvalho (2003: 47), o ato de escrever significa transformar os nossos pensamentos em linguagem visível. Assim, escrever é também sinónimo de comunicar com o *outro*.

Sendo a escrita um meio de comunicação, esta é uma prática social característica da nossa cultura e, por conseguinte, uma exigência da sociedade. Citemos, a este propósito, as palavras de Yves Reuter:

L’écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d’investissements et d’opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l’aide d’un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l’écrit, dans un espace socio-institutionnel donné. (1996: 58).

Para escrever é necessário dominar um código linguístico, ou seja, conhecer regras específicas do género escrito. Assim, o exercício da escrita implica que o sujeito mobilize vários saberes, nomeadamente a capacidade de selecionar e combinar expressões linguísticas, organizando-as de forma a construir uma representação do conhecimento correspondente aos conteúdos que quer expressar (Barbeiro & Pereira, 2007: 15). Além

disso, a escrita implica que o escrevente tenha em consideração múltiplos fatores como a coerência, a coesão, o gênero textual e, ainda, o contexto em que este se insere.

Posto isto, podemos afirmar que a escrita é uma atividade extremamente dinâmica e complexa, uma vez que “elle articule indissociablement dans son exercice du cognitif, du psycho-affectif et du socioculturel; des savoirs, des investissements, des représentations, des valeurs et des opérations; de l’individuel et du collectif.” (Reuter, 1996: 59). Nesta linha de pensamento, também Amor sublinha que a escrita é uma prática globalizadora, de sobrecarga intelectual e afetiva (1994: 166).

Tendo em conta esta complexidade inerente ao fenómeno da escrita, Éveline Charmeux (1983: 18-19) refere que a expressão escrita e a expressão oral são duas competências bastante distintas. Para que a criança aprenda a falar, basta que esta cresça no seio de uma sociedade. Ou seja, ela aprende a falar de forma intuitiva e espontânea, através da imitação/ reprodução dos sons que ouve. A aquisição da fala trata-se, portanto, de um processo natural de interiorização da língua, que se revela automático e inconsciente (Odisho, 2007: 4). No entanto, a aprendizagem da escrita é um processo mais longo, complexo e consciente. Visto que esta é uma tarefa difícil a nível cognitivo, a criança apenas inicia a aprendizagem da escrita no momento em que entra para a escola.

A necessidade de o indivíduo aprender a dominar a linguagem escrita desde tenra idade está ligada à visão da escrita enquanto fator de inserção social. Na perspectiva de Charmeux (1983: 26-28), o desenvolvimento da sociedade parece ser condicionado pela alfabetização sistemática das massas, pelo que a escrita surge assim como uma forma de progresso e acesso ao conhecimento do mundo. Neste sentido, a escrita é também um fator de personalização do indivíduo pois, como declara Charmeux,

En fait, l’écriture, qui extériorise et matérialise ainsi la pensée, permet aussi un autre regard sur soi; elle matérialise la conscience que l’on a de soi. Elle est appropriation et construction, à la fois équilibration et structuration. Et c’est ce qui en fait un facteur fondamental de l’autonomie; sans maîtrise de l’écriture par tous, il n’est point de démocratie digne de ce nom. (*idem*: 28).

Constata-se, assim, que o ensino-aprendizagem da expressão escrita assume uma importância extrema não só na nossa língua materna, mas também em qualquer língua estrangeira que aprendamos pois, citando Harmer, “being able to write is a vital skill for

‘speakers’ of a foreign language as much as for everyone using their own first language.” (2004: 3). De facto, a escrita é um fim e meio de aprendizagem por excelência.

Em jeito de conclusão, lembro aqui as palavras de Charmeux quando esta nos diz que a escrita “c’est un mode de communication irremplaçable, qu’aucun moyen audio-visuel ne saurait remplacer.” (1983: 29).

2.2. A importância da escrita

A expressão escrita assume um estatuto nuclear na sociedade atual. Esta competência é, de facto, indispensável em muitas circunstâncias do nosso quotidiano pois ela está presente em todas as esferas da vida social (*idem*: 25). Como Emília Amor afirma, a escrita prevalece como “a forma mais valorizada devido às suas potencialidades e constituindo-se como referência normativa” (1994: 110).

Segundo Santos (1994: 28), a prática desta escrita institucionalizada é deveras importante pois trata-se de um comportamento cultural extremamente valorizado. No que concerne a antropologia da escrita, Neves vai ainda mais longe e afirma que a escrita “é algo tão importante na história que, para alguns, só existe história quando existe escrita” (2003: 108).

Michel Dabène (1987: 15) classifica esta predominância da escrita na sociedade como uma onipresença do texto escrito. O autor advoga que a escrita é de tal modo importante no plano individual e social que a forma como o indivíduo escreve é absolutamente decisiva na sua distinção social. Isto põe em relevo a elevada importância atribuída pela sociedade ao domínio correto da expressão escrita. Esta ideia é reiterada por Santos (1994: 40), que sublinha que a incapacidade ortográfica pode comprometer fortemente o prestígio do indivíduo no plano social.

Assim, a valorização da escrita reflete-se, logicamente, no campo individual. A este propósito, importa referir que a escrita contribui para “o desenvolvimento cognitivo, funcionando como elemento facilitador da estruturação do pensamento que favorece a emergência do raciocínio lógico e formal.” (Carvalho, 2003: 12). Neste sentido, o aperfeiçoamento do exercício de escrita desenvolve, consequentemente, a clareza do pensamento e a capacidade de comunicação, o que permite a participação ativa do

indivíduo na sociedade (Barbeiro, 1999: 11). Por outras palavras, a escrita representa um instrumento de poder (Charmeux, 1983: 27), quer a nível pessoal, social ou profissional.

Também no contexto escolar, a escrita constitui uma dimensão de elevada importância. Em primeiro lugar, é de salientar o papel preponderante que desempenha no sucesso (ou insucesso) do aluno, tendo em conta o seu considerável contributo nos processos de aquisição, estruturação, reprodução e explicitação do conhecimento (Carvalho, 2003: 11-12). Em segundo lugar, a expressão escrita representa o principal meio de avaliação de conhecimentos dos discentes (Harmer, 2004: 3). Muitas vezes, a avaliação dos alunos não é apenas o reflexo do seu grau de conhecimentos relativos à disciplina, mas também – e inevitavelmente – da sua proficiência escrita. Por último, não podemos esquecer que é através do código escrito que maioritariamente se estabelece o contato com a língua estrangeira, nomeadamente através de dicionários, gramáticas e textos literários (Vigner, 1982: 8).

Esta inegável relevância da competência escrita é evidente também nos documentos oficiais que regulam o ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. No *Quadro Europeu Comum de Referência*, que “fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa.” (Conselho da Europa, 2001: 19), é notória a importância consagrada à comunicação, designadamente através da produção escrita. O QECR privilegia uma abordagem acional e comunicativa, defendendo que o professor deve considerar o aprendente como um ator social e, por isso, deve promover tarefas de produção escrita que permitam o uso real da língua (*idem*: 29). Este documento sugere, assim, as seguintes atividades de produção escrita (*idem*: 95):

- preencher formulários e questionários;
- escrever artigos para revistas, jornais, boletins informativos, etc.;
- produzir cartazes para afixação;
- escrever relatórios, memorandos, etc.;
- tirar notas para uso futuro;
- anotar mensagens ditadas, etc.;
- escrita imaginativa e criativa;
- escrever cartas pessoais ou de negócios, etc.

Atendendo à importância e necessidade do ato comunicativo, o QECR preconiza ainda a interação escrita (*idem*: 122), propondo diversas atividades como:

- transmitir e trocar notas, memorandos, etc., quando a interação é impossível e inapropriada;
- corresponder-se por carta, fax, correio electrónico, etc.;
- negociar o texto de acordos, contratos, comunicados, etc., reformulando e trocando rascunhos, alterações, correcções, etc.;
- participar em conferências em linha ou fora de linha.

De modo a orientar docentes e discentes no que diz respeito aos graus de proficiência exigidos ao nível da expressão escrita, o *Quadro Europeu Comum de Referência* elaborou uma escala descritiva que estabelece seis níveis distintos de domínio da escrita, tal como nos mostra a tabela que se segue (*idem*: 96):

	PRODUÇÃO ESCRITA GERAL
C2	É capaz de escrever textos complexos com clareza e fluência, num estilo adequado e eficaz, com uma estrutura lógica que ajuda o leitor a identificar as questões pertinentes.
C1	É capaz de escrever textos bem estruturados, com clareza, sobre assuntos complexos, sublinhando as questões relevantes e mais salientes, desenvolvendo e defendendo pontos de vista, acrescentando informações complementares, razões e exemplos pertinentes, e concluindo adequadamente.
B2	É capaz de escrever textos pormenorizados, com clareza, acerca de vários assuntos relacionados com os seus interesses, sintetizando e avaliando informações e argumentos recolhidos em diversas fontes.
B1	É capaz de escrever textos coesos e simples acerca de um leque de temas que lhe são familiares, relativos aos seus interesses, ligando uma série de elementos pequenos e discretos para formar uma sequência linear.
A2	É capaz de escrever uma série de expressões e de frases simples ligadas por conectores simples como 'e', 'mas' e 'porque'.
A1	É capaz de escrever expressões e frases simples.

Figura 1. Escala do QECR dos níveis comuns de referência da proficiência escrita geral.

No que diz respeito às Metas Curriculares de Inglês para os 2º e 3º ciclos, também elas evidenciam a importância da escrita, alegando que “O trabalho desenvolvido neste domínio deverá preparar o aluno para escrever em inglês, no âmbito das temáticas estudadas. A produção de textos será mais guiada no início e gradualmente mais autónoma e independente.” (Cravo *et al.*, 2013: 5).

O peso da escrita é refletido ainda no Programa de Francês do 3º ciclo do Ensino Básico que, tendo por objetivo a progressão das capacidades comunicativas dos alunos, prevê o seguinte:

Ao longo do 3º ciclo, e no âmbito dos conteúdos programáticos selecionados, a disciplina de Francês deverá proporcionar ao aluno meios que o levem a [...] produzir, oralmente e por escrito, enunciados de complexidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social. (Ministério da Educação, 2000: 31).

Para tal, o Programa de Francês distingue três tipos de atividades de escrita: a) atividades de resolução de exercícios pontuais, que implicam a manipulação e/ou apropriação da língua; b) produção de textos segundo um modelo; c) produção de textos com função comunicativa (*idem*: 58).

Tendo em conta a importância que é atribuída à escrita nos mais variados contextos, cabe à escola promover e desenvolver a aprendizagem desta competência até porque, tal como Barré-de Miniac assinala, “l’écriture a progressivement signé avec l’École un contrat, sinon d’exclusivité, du moins de relations très privilégiées.” (1996: 17).

2.3. A escrita na sala de aula

A competência escrita é uma das macrocapacidades fundamentais (falar, escrever, ouvir e ler) a desenvolver nos aprendentes de uma língua estrangeira. Neste sentido, compete à escola fomentar e estimular a sua aprendizagem, sendo a sala de aula o local privilegiado para este efeito.

No entanto, apesar da importância que é consagrada à escrita nos programas nacionais, este valor nem sempre lhe é atribuído na prática (Carvalho, 2003: 109). Na verdade, a produção escrita não ocupa na sala de aula o devido tempo e atenção que uma atividade como a aprendizagem desta competência requer (Cabral, 2001: 256), pelo que, na maior parte das vezes, é relegada para trabalho de casa:

[...] in many classrooms [...] writing is mainly relegated to a homework activity. It is perhaps not surprising that writing often tends to be an out-of-class activity: many teachers feel that class time, often scarce, is best devoted to aural/oral work and homework to writing, which can then be done at the students’ own pace. (Hedge, 1988: 11).

Este desinvestimento no ensino da escrita prende-se com o facto de a escrita ser entendida mais como meio de comunicação do que objeto de ensino-aprendizagem (Carvalho, 2003: 111). Por outras palavras, os professores tendem a abordar a escrita como um produto, deixando de lado a análise do seu processo.

Além disto, também o fator *tempo*, tal como Hedge refere (1988: 11), contribui para esta exclusão da escrita da sala de aula, visto que se trata de uma atividade demorada. Talvez seja por isso que “são muito poucos aqueles que narram experiências relevantes de escrita em contexto de sala de aula, durante o seu percurso escolar, nos ensinos básico e secundário.” (Cabral, 2001: 253). Porém, este não pode ser um fator condicionante pois os alunos necessitam realmente de tempo para escrever na sala de aula (Hedge, 1988: 11). Cabe ao professor saber gerir o tempo, de modo a haver um equilíbrio no ensino de cada competência linguística.

Graciete Vilela (1994: 50-51) reflete sobre esta quase inexistência da escrita na sala de aula, explicando que são várias as causas que levam a esta situação e que devemos procurar evitar, nomeadamente: “a artificialidade de produção de texto escrito em situação escolar, em que a escrita tem apenas como objetivo fornecer elementos para a avaliação; a ambiguidade de alguns temas pedidos; a indeterminação quanto ao tipo de texto que se pretende.”.

É, pois, necessário repensar este papel secundário da escrita na sala de aula e dar-lhe o devido protagonismo. É essencial ensinar a escrita aos alunos e desenvolver práticas de produção textual nas aulas porque, tal como Freire indica, “Se é praticando que se aprende a nadar, / Se é praticando que se aprende a trabalhar, / É praticando também que se aprende a ler e a escrever.” (1989: 27). Hamon corrobora esta afirmação ao considerar que é comunicando que aprendemos a comunicar (2015: 22).

A prática da escrita na sala de aula é, sem dúvida alguma, altamente benéfica para os discentes. Isto verifica-se na medida em que permite desenvolver a instrução formal da escrita num espaço que é próprio para a aprendizagem, oferecendo assim o apoio necessário ao treino desta competência, inclusive aos escreventes com mais dificuldades. Citando Hedge,

[...] many students would benefit from classroom practice in writing for which the teacher can prepare tasks with carefully worked out stages of planning, drafting, and revision. If poorer writers feel some measure of success in the supportive learning

environment of the classroom, they will begin to develop the confidence they need to write more at home and to start on the upward spiral of motivation and improvement. (1988: 11).

Também Byrne (1979: 29) põe em relevo a importância de ensinar os alunos de língua estrangeira a escrever, logo na fase inicial da sua aprendizagem. Segundo o autor (*idem*: 6-7), são múltiplas as vantagens pedagógicas associadas a esta prática. Em primeiro lugar, o exercício da escrita na sala de aula permite abranger as diferentes necessidades e estilos de aprendizagem presentes na turma. Para alguns alunos, especialmente para aqueles que têm dificuldades em compreender um novo conteúdo somente através da prática oral, a escrita funciona como um excelente auxílio de aprendizagem, uma vez que lhes transmite uma maior segurança e à vontade.

Em segundo lugar, os trabalhos escritos proporcionam aos alunos uma prova concreta do seu progresso na aprendizagem da língua. Apesar de esta não ser uma tradução exata do seu rendimento, permite-lhes, de certa forma, quantificar o sucesso da sua aprendizagem da língua estrangeira em questão, satisfazendo assim esta necessidade psicológica. Em terceiro lugar, segundo a mesma fonte, a escrita possibilita uma enorme variedade de atividades dentro da sala de aula, funcionando como uma espécie de intervalo do trabalho oral. Além disso, a escrita na sala de aula aumenta substancialmente o contato com a língua estrangeira, inclusive através do trabalho que possa ser estabelecido para trabalho de casa. Por último, mas não menos importante, a escrita parece ser a ferramenta de avaliação formal mais apropriada, tendo em conta as circunstâncias de ensino atuais (tais como o número de aulas atribuídos à disciplina, a elevada quantidade de alunos por turma, entre outros).

A escrita é, de acordo com Cabral (2001: 258), uma atividade complexa e exigente que requer o domínio prévio de outras competências (linguísticas, metacognitivas e sociais), pelo que a sua aprendizagem, na sala de aula, requer bastante apoio e orientação. Segundo a mesma fonte, o uso mais avançado da escrita, isto é, passada a fase elementar da sua aprendizagem, requer o domínio de diversas competências, nomeadamente:

o conhecimento e o controlo no uso de vocabulário e de estruturas retóricas adequados aos fins comunicativos dos textos produzidos; o domínio da competência de leitura e a compreensão de diversos textos, que alargará o número de fontes para obtenção de informação e perspectivas sobre o assunto sobre o qual se pretende escrever; o domínio

de estratégias necessárias ao processo de produção de diversos tipos de texto; a consciência da existência de destinatários e de contextos diferenciados. (*ibidem*).

Para além destas competências, é ainda necessário conhecer e treinar várias técnicas de composição textual, das quais se destacam a coesão, a coerência, o uso correto da pontuação, bem como a ordenação do discurso. Para tal, é crucial familiarizar o discente com diversos tipos de texto, de modo a propiciar a posterior compreensão e reflexão. A escolha dos textos a usar em aula, diz-nos Harmer (1998: 80), deve ser baseada nos conhecimentos linguísticos dos alunos, nos seus interesses e motivações. Mais ainda, os textos e as atividades de escrita a realizar na sala de aula devem implicar situações de comunicação real, autêntica e útil, características da vida quotidiana. Citemos, a este respeito, as palavras de Williams:

In school, students usually write because their teacher tells them to, the assignment is due the next day, and they want to pass the course. In the world outside the classroom, people write for real purposes: they write grant applications, poems, memos, instructions, reports, and new articles. It can be a challenge to bring this sense of reality into the classroom; everyone in the class understands that part of the purpose of any task is to practice and display writing skills. To the extent that it is possible, however, L2 writers will be well served if their writing activities can be given a sense of purpose. (2004: 75).

Perante todos estes aspetos até então mencionados, é inegável que a aprendizagem da competência escrita passa, impreterivelmente, pela sala de aula, sendo cada vez mais importante investir nesta prática, para a qual é fundamental o envolvimento e esforço de todos os intervenientes do sistema educativo (Cabral, 2001: 257).

2.4. O papel do professor na escrita

Como sabemos, é responsabilidade da escola promover a escrita, pelo que cabe, então, ao professor conduzir os alunos no processo de aprendizagem desta competência. Na situação de ensino-aprendizagem, o professor é o principal agente por excelência, competindo-lhe, por isso, orientar e ajudar os alunos a superar as suas dificuldades no campo da produção textual.

Na perspectiva de Barbeiro & Pereira (2007: 8), a aprendizagem da escrita é um processo longo e lento, tornando-se imperioso que o professor constitua a escrita como objeto de ensino desde cedo. Além disso, o professor deve proporcionar uma prática intensiva da escrita, através da resolução de exercícios modulares e sistematizados a que se associem momentos de produção inventiva e crítica. Para tal, os autores defendem que é extremamente importante o docente ensinar o processo da escrita aos alunos, o qual implica o conhecimento de ações como planificar, textualizar e rever. Mais ainda, é necessário que o professor providencie aos alunos textos-modelo de géneros diversificados, familiarizando-os com a sua especificidade em termos de forma e conteúdo para que estes possam aceder à realização de funções por meio dos produtos escritos. Neste seguimento, é indubitável que o professor deve promover um ensino que assegure uma gradual complexificação da produção textual, pois “A aprendizagem da escrita exige tempo de maturação que permita uma integração plena do conhecimento e a sua mobilização, face a exigências de gradual complexidade, nos vários anos de um ciclo de ensino e ao longo de toda a escolaridade.” (*idem*: 8-9).

Dito isto, facilmente compreendemos que ensinar a escrever é, com efeito, uma tarefa altamente exigente. Segundo Luís Barbeiro (1999: 15-16), o professor não deve apenas conhecer as características a atingir pelo produto final ou ter a capacidade de reconhecer a sua presença ou ausência nos escritos dos alunos, mas deve também ter consciência das características do processo, dos subprocessos nele existentes, das relações que estabelecem entre si e ainda do relacionamento com o processo de escrita por parte dos estudantes. O conhecimento do processo de escrita por parte do docente constitui uma potencialidade fulcral pois permite-lhe ajudar e orientar os alunos durante o percurso de desenvolvimento das capacidades de expressão escrita. Como se pode verificar nas palavras de Camps, é necessário

que o ensino da escrita se desenvolva nas aulas de forma a que o professor possa intervir durante o processo como guia que proporciona o suporte de que os aprendentes necessitam para resolver os múltiplos problemas que as tarefas de composição apresentam. (2005: 15).

Para além disso, compete ao professor analisar o nível de expressão de cada um dos seus alunos, identificar as suas fragilidades e, subsequentemente, selecionar os aspetos a desenvolver nas suas aulas tendo em vista a evolução da capacidade de expressão escrita dos seus educandos (Carvalho, 2003: 92).

Também a avaliação da expressão escrita é responsabilidade do professor. Para Barbeiro (1999: 77), a avaliação é um processo bastante complexo, que deve ser perspectivado como uma fase crucial do trabalho sobre a expressão escrita e não apenas como um meio de punir os erros dos alunos. Assim, para além de corrigir, o docente deve promover uma avaliação que conduza à reflexão acerca das características da linguagem presente no texto, à verificação da organização textual, à descoberta de novas perspectivas, à consideração de alternativas linguísticas e, por fim, ao desenvolvimento de domínios linguísticos específicos em que os estudantes revelaram dificuldades (*idem*: 77-78). Em suma, o nosso dever como docentes é o de adotar uma avaliação baseada no diálogo, levando os nossos alunos a refletir e aprender com os seus próprios trabalhos escritos.

Contudo, o papel do professor na escrita não se esgota na função de avaliador, cabendo-lhe também a função de ajudar e motivar (Harmer, 2003: 261-262). Tal como já referimos, é extremamente importante que o professor ajude e oriente os seus alunos, facilitando assim o processo de aprendizagem da escrita. Neste sentido, o professor deve mostrar-se disponível para esclarecer dúvidas, fornecer sugestões e, inclusive, vocabulário que possa ser necessário. Para além disto, o professor não pode descurar também o fator motivação. A preocupação com a motivação dos estudantes deve ser uma constante na sala de aula pois esta é, sem dúvida, essencial para o sucesso (*idem*: 51). Assim, sendo a escrita uma atividade demorada e considerada algo monótona (Wysocki, 2015: 39), torna-se primordial motivar e encorajar os aprendentes, criando as condições necessárias para a produção de ideias para, desta forma, os incentivar a tirar o máximo benefício da atividade de escrita (Harmer, 2003: 261).

2.5. Os processos da composição escrita

Apesar de não haver uma resposta única para a questão de como ensinar a escrever nas aulas de língua estrangeira devido à existência de diversos estilos de ensino e de aprendizagem (Raines, 1983: 5), é indiscutível que o professor deve reconhecer e adaptar os diferentes modelos e processos intrínsecos à escrita.

Segundo Bagder & White (2000: 153-157), existem três formas distintas de entender a escrita na sala de aula. Os autores começam, assim, por chamar a atenção para a abordagem da *escrita como produto*, que divide a aprendizagem da escrita em quatro etapas: familiarização (*familiarization*), escrita controlada (*controlled writing*), escrita guiada (*guided writing*) e escrita livre (*free writing*). A fase da familiarização tem por objetivo consciencializar os alunos para determinadas características de um texto específico. Na fase da escrita controlada e guiada, os alunos praticam a produção escrita com liberdade crescente até eles estarem preparados para a escrita livre. Assim, numa fase inicial da aprendizagem da expressão escrita, os alunos partem da leitura e análise de um texto-modelo, de forma a compreenderem as estruturas do texto e a linguagem utilizada. Para esta abordagem da escrita como produto, a imitação é entendida como um possível meio de aprendizagem.

Existe, também, uma abordagem da *escrita como processo*, que está predominantemente ligada a competências linguísticas (tais como a planificação e o rascunho), dando menos ênfase ao conhecimento linguístico (como a gramática e a estrutura do texto). Tal como o próprio nome indica, a escrita como processo estimula a aprendizagem dos processos cognitivos que envolvem a composição escrita. Mais ainda, este tipo de abordagem reconhece que os conhecimentos prévios que os alunos levam consigo para a sala de aula contribuem fortemente para o desenvolvimento da capacidade de escrita. Os autores apresentam, ainda, a abordagem da *escrita como género* que, apesar das similaridades com as abordagens acima mencionadas, esta enfatiza que a escrita varia de acordo com o contexto social em que é produzida.

Dito de outra forma, existe uma vasta variedade de géneros textuais (como, por exemplo, cartas, artigos, relatórios, etc.) que derivam de situações e objetivos diferentes. Em termos de desenvolvimento da escrita, esta abordagem pressupõe três fases: analisar o género textual, onde são apresentados aos alunos textos-modelo do género textual em questão; a construção de um texto pelo professor e alunos; e, finalmente, a construção autónoma de textos feita pelos aprendentes.

Estes três tipos de abordagens, apesar de distintos, não devem ser entendidos como totalmente contraditórios ou isolados. Devem, sim, coexistir na sala de aula, adaptando-as em função dos alunos e das suas respetivas dificuldades no campo da escrita.

Contudo, convém sublinhar que a escrita como processo é uma abordagem especialmente importante pois realça a importância do ensino do processo de composição para ajudar os alunos a escrever bem. Compreender e aprender o processo de escrita é, de facto, crucial pois o texto não nasce sem o processo (Barbeiro, 2001: 65). Neste sentido, foram vários os autores que se dedicaram ao estudo dos processos de escrita (Flower & Hayes, 1981; Rimes, 1983; Hedge, 1988; Harmer, 2004; Barbeiro & Pereira, 2007, entre outros). Contudo, em consequência da complexidade e da vasta oferta bibliográfica existente nesta área, optou-se, neste projeto de investigação-ação, por explorar e, subsequentemente, adotar apenas o modelo proposto por Barbeiro & Pereira (2007), não apenas por ser um dos mais recentes, mas também porque reúne de forma clara as principais etapas de composição escrita apresentadas por outros autores.

Barbeiro & Pereira (2007: 17-19) sugerem, então, um modelo cognitivo de composição escrita composto por três fases fulcrais – planificação, textualização e revisão –, sobre as quais tecem algumas considerações.

A fase da planificação é o momento em que os escreventes organizam as suas ideias e argumentos. Isto é, esta fase serve para estabelecerem os objetivos do texto que vão produzir, para ativar e selecionar os conteúdos a abordar, bem como para organizar a informação. Além disso, é o momento em que os escreventes devem refletir sobre a estrutura do texto, programando assim a própria realização da tarefa de escrita.

A etapa seguinte é a da textualização, dedicada à redação propriamente dita. Nesta fase, o escrevente, servindo-se das ideias trabalhadas na planificação, dá forma ao seu texto organizando-o em frases, parágrafos e secções. À medida que vai escrevendo, tem de dar resposta às tarefas ou exigências de: explicitação de conteúdo, explicitando as suas ideias de modo a permitirem que o leitor aceda ao conhecimento; formulação linguística; e articulação linguística, estabelecendo relações de coesão linguística e de coerência lógica entre as frases.

A última fase corresponde à revisão do texto, a qual se processa através da leitura, avaliação e eventual correção ou reformulação do que foi escrito. A revisão, apesar de ser uma componente que deve estar presente ao longo de todo o processo da composição escrita, assume especial relevância no momento da revisão final. Assim, o escrevente poderá, nesta etapa, reorganizar ou reescrever partes do texto. Em suma, a revisão é uma fase marcada sobretudo pela reflexão em relação ao texto produzido.

Apesar de os autores (*ibidem*) dividirem o processo de composição escrita em três fases distintas, ressaltam, ainda, que elas não sucedem necessariamente de forma linear, mas sim recursivo. Ou seja,

As atividades ligadas a cada uma destas componentes podem surgir em diferentes momentos do processo. Por exemplo, ao longo do processo, acontecem momentos de pausa em que quem escreve procura planificar o que ainda falta escrever. Por seu lado, a revisão pode ir sendo realizada ao longo do próprio processo, à medida que se vai redigindo e relendo o que já se encontra escrito. (*idem*: 17).

Para terminar, importa também referir que estes processos inerentes à produção escrita devem, de facto, fazer parte da rotina da sala de aula pois, devido ao carácter auto-regulador dos mecanismos de composição, estes podem ser progressivamente automatizados pelos alunos (Carvalho, 2003: 52).

2.6. O texto-modelo

Tendo em conta a importância de o professor saber usar e alternar as diferentes formas de entender a escrita na sala de aula – a *escrita como produto*, a *escrita como processo* e a *escrita como género* –, e atendendo ao nível de aprendizagem das línguas estrangeiras e respetivas dificuldades verificadas nos alunos em causa no presente estudo, revelou-se pertinente utilizar como estratégia o texto-modelo, tirando partido das vantagens dos três modelos de escrita supra referidos. Ou seja, procedeu-se, neste trabalho, a uma escrita sob a apresentação e estudo de um texto-modelo, tendo em consideração o seu contexto e, simultaneamente, ensinando e alertando os discentes para as diferentes fases da composição escrita.

Para uma melhor compreensão desta estratégia, consideremos, antes de mais, a definição de texto-modelo proposta por Jean-Claude Beacco: “Par *modèles* on entend, en fait, un ensemble de ressources [...] de nature structurelle et linguistique que les apprenants sont mis en condition de s’approprier, au moins partiellement, pour construire à leur tour des textes comparables mais inédits.” (2007: 233).

A apropriação de técnicas e modelos por parte do aluno ocorre através da leitura e posterior análise do texto-modelo que é fornecido pelo professor. Sendo a leitura

entendida como a chave para uma escrita de excelência, é essencial que o aprendente contacte com textos-modelo de vários tipos para que possa tomar consciência das características que constituem uma boa escrita (Hedge, 1988: 11). Assim sendo, o docente deve promover uma leitura orientada no sentido de desconstruir o texto-modelo, analisando a sua estrutura e conteúdo. Deste modo, o discente poderá familiarizar-se com o vocabulário presente no texto, compreender a estrutura frásica e a organização textual, e ainda detetar alguns aspetos culturais da língua estrangeira em questão (Raines, 1983: 50). A leitura apresenta-se, assim, um poderoso instrumento de aprendizagem da escrita, visto que estas duas competências “vão-se construindo mutuamente, numa aprendizagem paralela que essa mesma interação sustenta” (Santos, 1994: 41).

Neste sentido, como explica Raines (1983: 51), as atividades de leitura realizadas na sala de aula com vista a desenvolver a expressão escrita podem ser divididas em duas grandes categorias: os alunos podem trabalhar com o texto ou a partir do texto. Isto é, o aluno trabalha com o texto quando ele examina as escolhas do autor no que concerne os aspetos linguísticos como os conectores, a pontuação, a gramática, a estrutura frásica e a respetiva organização do texto. Por outro lado, podemos dizer que o aluno trabalha a partir do texto quando ele o usa para criar o seu próprio texto, ou quando ele o utiliza para completar, especular ou comentar.

Apoiando-me nas palavras de Beacco (2007: 230-231), creio que, para que seja possível colocar em prática a estratégia do texto-modelo, é tão importante que o aprendente trabalhe com o texto como a partir dele. Isto porque, tal como o autor refere,

Le mode opératoire de cette démarche se scinde en deux phases: l’une de compréhension de nature réflexive/analytique de textes à produire qui constitue l’exposition au modèle de texte, la seconde, d’entraînement systématisé à la production de tels textes, élément par élément, à partir de cette exposition. (*ibidem*).

Nesta sequência, também Carvalho (2003: 90-91) aponta que a escrita sob a apresentação de um modelo se processa ao longo de várias fases. Assim, após a leitura do texto, com a ajuda do professor, o aluno é levado a explorar o tema do texto, a identificar a sua intencionalidade e adequação comunicativa. Num segundo momento, o discente deve debruçar-se sobre o encadeamento das partes do texto, nomeadamente a construção do parágrafo e da frase, a pontuação, o vocabulário e a ortografia. Deve, ainda, prestar atenção aos mecanismos de coerência e coesão identificados no texto. Partindo destes

aspectos, o docente deve levar a cabo um conjunto de exercícios que levem os aprendentes a deles tomarem consciência com vista à sua interiorização. Após estas etapas, o aluno terá já adquirido as ferramentas necessárias para a redação do seu próprio texto. De facto,

O texto de base constitui uma orientação para a construção do novo texto. Esta orientação pode revelar-se em diferentes aspectos do processo de escrita, quer relativos à macro-estrutura, como seja a adopção de uma organização similar à do texto de base, quer relativos a aspectos mais restritos. (Barbeiro, 1999: 78-79).

Este método de desenvolver a competência escrita, para além de estimular a prática da leitura e análise textual, permite orientar os alunos, proporcionando-lhes um modelo para o tipo de produção escrita que se pretende que eles produzam posteriormente (Byrne, 1979: 28). Este último aspecto, logicamente, permite reduzir o nível de ansiedade do aprendente em relação à atividade de expressão escrita, reforçando assim a sua autoconfiança. Além disso, este método propicia ao aluno uma autoaprendizagem, promovendo, desta forma, a sua autonomia (Beacco, 2007: 231).

Neste sentido, é importante que a técnica de “ler para produzir” (*idem*: 233) seja utilizada com diversos tipos de texto. Ou seja, o aprendente deve ser exposto a uma tipologia textual variada, favorecendo assim a aquisição das características que compõem cada tipo de texto, tendo em conta a situação de comunicação em específico. Deste modo, o discente vai progressivamente tomando consciência das particularidades de cada texto, adquirindo os mecanismos necessários para futuramente poder redigir diferentes tipos de texto de com qualidade e eficácia (*idem*: 232).

Por último, interessa assinalar que a atividade de escrita sob a apresentação de um texto-modelo não se trata, de forma alguma, de uma atividade de cópia, limitada. Pelo contrário, o texto-modelo serve apenas para ajudar e inspirar o aprendente que, depois de adquirir as bases, dará asas à sua imaginação. Como explica Beacco, “l’apprenant est mis à la fois en situation de s’inspirer de modèles textuels, mais il est aussi en situation de contrainte créative” (*idem*: 244).

2.7. A escrita colaborativa

A aprendizagem colaborativa, geralmente entendida como “joint intellectual effort by individual members of each group or students and a teacher, and it is the mutual engagement of group members in a coordinated effort to complete a particular learning task” (Widodo, 2013: 198), constitui uma excelente modalidade que deve ser posta em prática na sala de aula. Dada a importância do trabalho e aprendizagem coletiva, esta deve ser aplicada também à área da expressão escrita.

Assim, uma vez que o encontro com o *outro* que a escrita proporciona não tem de acontecer necessariamente apenas por meio do produto escrito (quando este é lido pelo destinatário), importa considerar que esta comunicação pode ocorrer ainda durante o processo de escrita, transformando a colaboração num instrumento de diálogo e aprendizagem (Barbeiro & Pereira, 2007: 10). Esta interação decorrente da escrita colaborativa permite aos alunos apresentar propostas, obter reações, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos e tomar decisões em conjunto (*ibidem*). Esta perspectiva é partilhada também por Cabral, que argumenta o seguinte:

É comum ver a escrita definida como uma actividade individual, solitária. No entanto, na sala de aula, e uma vez que os escreventes estão ainda a desenvolver as suas competências de escrita, julgo que o trabalho de pares ou em pequeno grupo facilita a actividade de produção do texto escrito. A proximidade de um “outro” com quem aferir e/ou negociar ideias e propostas de solução dos problemas encontrados promove o envolvimento dos alunos na tarefa, para além de contribuir para o desenvolvimento da consciência da existência de alternativas de pontos de vista, e de outros modos de organização textual. (2001: 267).

Neste sentido, a escrita colaborativa maximiza a motivação, interação e participação dos aprendentes no ato da escrita (Biria & Jafari, 2013: 165). Além disso, o diálogo entre os pares potencia e facilita a aprendizagem da língua estrangeira, melhorando assim a sua segurança e autoconfiança (*idem*: 166). Desta forma, tal como é referido no *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas* (2001: 227), a escrita em pequenos grupos, ao promover a partilha de ideias e a entajuda, beneficia os aprendentes em geral, especialmente os aprendentes mais lentos. Ou seja, os alunos cuja

competência de escrita é menos proficiente podem beneficiar do diálogo com os seus colegas mais proficientes, aprendendo, por exemplo, a adotar estratégias de composição escrita mais eficazes (Widodo, 2013: 200). Este trabalho de colaboração conduzirá os alunos com uma competência de escrita mais capaz, por seu turno, ao reconhecimento da importância de auxiliar os seus colegas, ajudando-os a expressar as suas ideias por escrito (*ibidem*).

Posto isto, podemos concluir que a escrita colaborativa está intimamente ligada com a teoria do construtivismo de Lev Vigotsky (*apud* Biria & Jafari, 2013: 165), que defende que o desenvolvimento cognitivo do ser humano decorre através da interação social com outros membros da sociedade (*ibidem*). Nesta perspetiva, e à luz da teoria social construtivista, podemos afirmar que, tal como o desenvolvimento da criança se manifesta através do contato com o *outro* no meio social, também o desenvolvimento do aluno sucede do contato com os seus colegas na sala de aula.

Capítulo III: Metodologia de investigação

3.1. Instrumentos de recolha de dados

Esta investigação-ação foi planificada e realizada em três ciclos, de forma a ajudar o mais possível os alunos a melhorar a sua produção escrita, nomeadamente através da técnica do texto-modelo. No sentido de comprovar o sucesso ou insucesso das minhas estratégias, foi fundamental adotar instrumentos que possibilitassem a recolha dos dados.

Tendo em conta o objetivo central desta investigação, rapidamente se compreendeu a necessidade de recorrer à análise dos trabalhos de escrita realizados pelos discentes ao longo deste estudo. Isto porque, como refere Quivy (1998: 226), “A escolha dos termos utilizados pelo locutor, a sua frequência e o seu modo de disposição, a construção do «discurso» e o seu desenvolvimento são fontes de informações a partir das quais o investigador tenta construir um conhecimento.”. Além disso, o mesmo autor afirma também que, melhor do que qualquer outro método de trabalho, a análise de conteúdo permite satisfazer as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis (*idem*: 227).

A par desta análise do conteúdo dos textos dos alunos, tornou-se impreterível atribuir uma classificação ao produto final, não só para que os alunos pudessem ter uma ideia clara do seu desempenho escrito, mas também para que os dados apresentados neste relatório fossem concretos. Para tal, elaborou-se um modelo de grelha de avaliação, com o objetivo de auxiliar na correção dos trabalhos ao longo da investigação. Esta grelha de avaliação constituiu, de facto, um modelo pois esta foi a mesma utilizada ao longo da investigação (ver Anexo 1). Contudo, alguns parâmetros de avaliação foram-se modificando, dependendo, naturalmente, do tipo de texto abordado. As classificações foram atribuídas numa escala de 0 a 100, distribuídas por cinco níveis distintos: fraco (de 0% a 19%), não satisfaz (de 20% a 49%), satisfaz (de 50% a 69%), bom (de 70% a 89%) e muito bom (de 90% a 100%).

Tendo por intuito não só verificar a proficiência escrita dos aprendentes através do texto-modelo, mas também questionar a sua opinião relativamente à utilização do

mesmo, decidiu-se elaborar um inquérito por questionário no final dos três ciclos de investigação, uma vez que este

Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse ao investigador. (*idem*: 188).

Neste contexto, o questionário (ver Anexo 2) pretendia inquirir os alunos sobre as atividades de produção escrita realizadas nas aulas. No que concerne a elaboração dos itens, optou-se por formular maioritariamente questões de resposta fechada, atendendo à “facilidade de tratamento das respostas e à clareza da interpretação” (Moreira, 2004: 124). Além disso, considerou-se pertinente incluir também algumas questões de resposta por escala, nas quais “os sujeitos exprimem a sua aprovação ou rejeição, relativamente a uma atitude expressa numa afirmação, ou descrevem qualquer aspecto relativo a si próprio” (Tuckman, 2012: 441). Por último, apesar da maior dificuldade de análise das respostas (Moreira, 2004: 124), afigurou-se essencial incluir ainda no final do inquérito uma questão de resposta aberta, visto que “estas permitem às pessoas inquiridas exprimir-se nas suas próprias palavras” (*ibidem*). O objetivo central desta questão foi indagar os alunos sobre a sua opinião relativamente às atividades de produção escrita realizadas, permitindo-lhes expressar os seus pareceres livremente.

3.2. Primeiro ciclo

O primeiro ciclo desta investigação-ação decorreu de 27 de novembro de 2014 a 5 de março de 2015. Neste ciclo, para além da utilização da estratégia do texto-modelo, decidiu-se recorrer também à escrita colaborativa. Isto porque, tendo em conta o baixo nível de proficiência das turmas, a escrita a pares afigurou-se como a estratégia mais indicada para que os alunos pudessem trocar ideias e entreajudarem-se, aumentando assim a sua motivação para as tarefas de escrita. Além disso, tomou-se em consideração as indicações de Fonseca, quando esta refere que “Antes da escrita individual deve vir a escrita colaborativa” (1994: 165). Para a elaboração das atividades de escrita, teve-se a preocupação de promover tarefas autênticas e motivadoras, tal como pressupõe o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (2001: 29).

Para uma efetiva aplicação da atividade de escrita, revelou-se primordial ter em consideração também a aula antecedente a esta, tendo-se estruturado um plano metódico aplicado em todas as unidades didáticas ao longo do primeiro e segundo ciclo de investigação. Assim, a primeira aula correspondia à introdução do tema da unidade didática, na qual se realizavam diversas atividades de vocabulário e/ou gramática. A segunda aula, por sua vez, era dedicada à escrita. Num primeiro momento, os alunos contactavam com o texto-modelo, que servia também como uma ferramenta de consolidação do tema da unidade didática. De seguida, exploravam o texto, resolvendo alguns exercícios sobre o mesmo. Postas estas duas fases, os discentes procediam então à execução da atividade de escrita (colaborativa e, posteriormente, individual). Estas aulas tiveram todas elas a duração de cinquenta minutos.

Por último, resta-nos explicar que, apesar de o primeiro ciclo investigacional ter ocorrido primeiramente em Francês e só depois em Inglês, iniciaremos a análise do mesmo com as atividades desenvolvidas na turma de Inglês devido à nomenclatura do Mestrado no qual o presente relatório se insere – Mestrado em Ensino do Inglês e de Francês no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.

3.2.1. A turma de Inglês

a) Primeira atividade

Na primeira aula de Inglês do primeiro ciclo, que teve lugar no dia 20 de janeiro de 2015, foi introduzida a unidade “Are you hungry?” do manual *Your Turn* (Quin, 2014). Um dos objetivos principais desta unidade era rever o vocabulário relacionado com a alimentação e alertar os alunos para a importância de ter uma alimentação saudável. Neste sentido, os estudantes começaram então por explorar um menu da cantina de uma escola (desenhado para este efeito), identificando quais as opções saudáveis e não saudáveis, cumprindo assim um dos propósitos contemplados nas Metas Curriculares de Inglês – “Identificar a ideia principal e a informação essencial em textos diversificados (folhetos, anúncios, ementas).” (Cravo *et al.*, 2013: 19).

De seguida, tendo por intuito sensibilizar os alunos para a importância de ter uma alimentação saudável e, simultaneamente, enriquecer a sua cultura acerca dos hábitos alimentares nas cantinas das escolas do Reino Unido, foi-lhes apresentado um pequeno texto sobre Jamie Oliver e os seus projetos relacionados com a alimentação nas cantinas britânicas. Seguiram-se depois várias atividades de diversa índole.

Quanto à componente gramatical, esta baseou-se na revisão dos verbos modais *should/ shouldn't*. Após uma breve revisão de forma indutiva, os alunos, em pares, redigiram numa cartolina alguns conselhos relativos a hábitos alimentares saudáveis (utilizando o *should/shouldn't*) para a comunidade educativa, sendo depois expostos na escola.

Relativamente a esta primeira aula, importa referir que, sendo ela a primeira aula deste ciclo de investigação desta disciplina, serviu como uma espécie de preparação para a atividade de escrita propriamente dita realizada na aula seguinte. Para além de permitir relembrar e ativar o vocabulário relacionado com a alimentação necessário para a posterior tarefa de escrita, permitiu também, de certa forma, mostrar que tanto a leitura como a escrita podem ser atividades dinâmicas e motivadoras, captando assim o seu interesse para as futuras tarefas de expressão escrita.

Seguiu-se então a segunda aula, no dia 22, onde foi aplicada pela primeira vez nesta turma a estratégia do texto-modelo. O tema de fundo desta aula era a alimentação, cujo objetivo era familiarizar os alunos com o vocabulário funcional utilizado para pedir uma refeição num restaurante. A aula começou pela projeção de uma imagem relacionada com o tema, à volta da qual se discutiram algumas ideias.

Logo depois, foi entregue um texto-modelo (ver Anexo 3) aos alunos, através do qual iriam descobrir e aprender as expressões utilizadas para pedir ou servir comida num restaurante. Este facto motivou de imediato os aprendentes para a leitura do texto pois sabiam de antemão que iam aprender algo novo com ele. Esta motivação foi crucial para a leitura e posterior estudo do texto pois, como refere Harmer, “students who are not engaged with the reading text (...) are less likely to benefit from it. When they are really fired up by the topic or the task, they get much more from what is in front of them.” (1998: 70). Os alunos procederam então à leitura e estudo do texto, familiarizando-se com a estrutura do diálogo, compreendendo a linguagem utilizada e descobrindo expressões-chave.

Posto isto, chegou então o momento da atividade de escrita a pares. Pediu-se que imaginassem que tinham ido almoçar a um restaurante e que descrevessem o diálogo entre eles e o funcionário. Visto que a tarefa era a pares, cada aluno tinha o seu papel: um era o cliente e o outro o funcionário. Desta forma, podemos dizer que esta atividade era também uma espécie de *role play*, pelo que foi pedido aos alunos que lessem os seus diálogos posteriormente, uma vez que este se trata de um dos objetivos estabelecidos pelas Metas Curriculares: “Interagir, com alguma ajuda, em diferentes tipos de registos: Adequar a forma de tratamento ao interlocutor e ao contexto em situações de *role play*.” (Cravo *et al.*, 2013: 20). Pediu-se, igualmente, que antes de começarem a redigir o diálogo, planificassem o que iriam escrever e que, no final, revissem o seu texto.

Dadas as instruções necessárias à execução da atividade, os estudantes começaram a trabalhar. Revelaram-se extremamente motivados e empenhados, colaborando ativamente na atividade. Surgiu, contudo, alguma agitação e barulho, fruto do diálogo entre os pares e do entusiasmo. Afinal de contas, esta era uma atividade que requeria comunicação e, além disso, este tipo de tarefas era ainda nova para eles. Neste sentido, coube à professora manter a disciplina na sala de aula. Além disto, foi também função da docente auxiliar e acompanhar os discentes em todas as fases da produção escrita.

Na aula seguinte, a professora entregou os textos corrigidos aos alunos, tendo o cuidado de reforçar os aspetos positivos e alertar para os mais negativos, para que estes pudessem ser futuramente melhorados e evitados. Além disto, os alunos tiveram ainda a oportunidade de partilhar os seus diálogos com o resto da turma, lendo-os em voz alta e de forma expressiva.

Quanto aos resultados desta atividade, podemos afirmar que estes foram até bastante satisfatórios. Apesar de esta ter sido a primeira tarefa de escrita levada a cabo por estes alunos na sala de aula, foi evidente o esforço e empenho de todos para conseguirem um bom trabalho. Este esforço ficou patente nos resultados obtidos, tal como podemos comprovar através do gráfico que se segue:

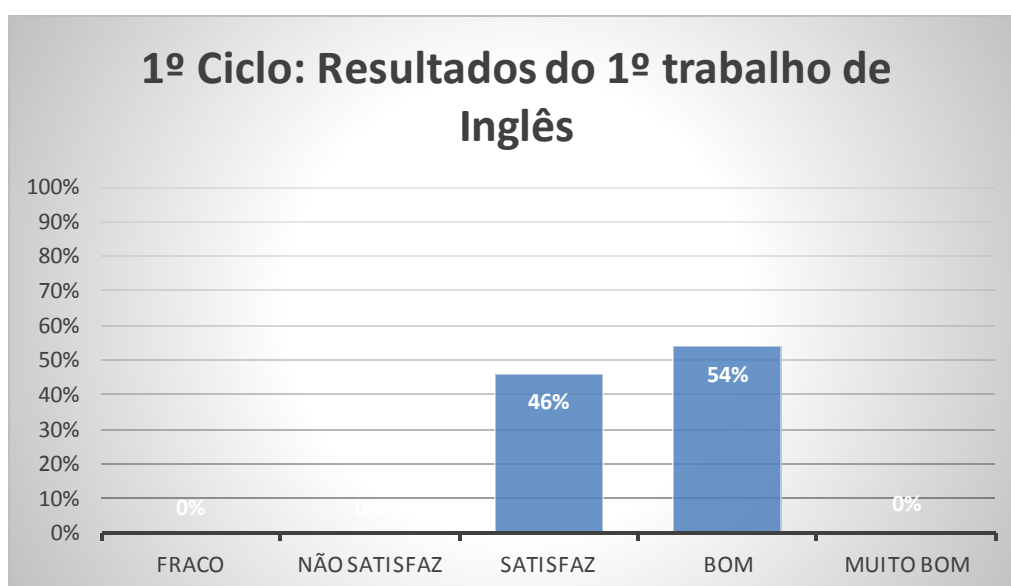


Gráfico 5. Dados relativos às classificações (em percentagem) do primeiro trabalho escrito em pares pela turma de Inglês.

Como se pode verificar através dos dados supra apresentados, uma percentagem de 46% da turma (seis grupos) obteve “satisfaz”, e a maioria, 54% (sete grupos), conseguiu chegar ao nível “bom”. Apesar de não se ter registado nenhuma nota de excelência, é de salientar que não se verificou igualmente nenhum resultado negativo.

De um modo geral, os alunos conseguiram, de facto, atingir os objetivos previstos. Uma parte considerável dos discentes foi bastante coerente e clara na forma de expressar as suas ideias. Alguns deles expressaram inclusive alguma criatividade e originalidade nos seus diálogos.

Porém, as dificuldades ainda eram visíveis. Em primeiro lugar, a correção ortográfica constituiu um dos aspetos mais negativos verificados nestas composições. Talvez pela falta de estudo do vocabulário, ou talvez até pela falta de cuidado em rever os textos depois de escritos, os alunos revelaram bastantes dificuldades no domínio da ortografia. Em segundo lugar, constatou-se que a tarefa de estruturar corretamente o texto se afigurou ainda algo complexa para 25% dos aprendentes (ou seja, três grupos). Além disso, dois dos grupos não atribuíram um título ao seu diálogo.

b) Segunda atividade

A implementação da segunda atividade decorreu no dia 5 de março de 2015, a propósito da unidade do manual intitulada “A greener future”. Na primeira aula da sequência didática (no dia 3 de março), visto que os alunos já tinham abordado os problemas ambientais nas aulas anteriores, foi a vez de lhes dar a conhecer as possíveis soluções para estes problemas. Assim, a aula iniciou-se com a projeção de um vídeo que apresentava diversas soluções para alguns problemas ambientais, tendo sido posteriormente discutidas. Seguiram-se depois algumas atividades de vocabulário relacionadas com a temática.

No que diz respeito ao trabalho com a gramática, foi feita uma revisão do uso do modo imperativo. Esta revisão realizou-se de forma indutiva e de acordo com o contexto da unidade temática em questão. Tendo presente o princípio de que é fundamental apresentar aos alunos o item gramatical de forma a que eles compreendam qual a sua função comunicativa (Nunan, 2003: 159), aproveitou-se a ocasião para, uma vez mais, motivar os alunos para a escrita. Para tal, foi pedido aos discentes que, em pares, escrevessem algumas sugestões úteis para ajudar a salvar o ambiente, usando o modo imperativo. Posteriormente, colocaram os seus cartões com as mensagens que escreveram numa pequena árvore, que foi depois plantada por eles no Dia Mundial da Árvore, sob a supervisão da professora estagiária. Com esta atividade pretendeu-se, para além de consolidar o uso do imperativo, mostrar aos alunos que a escrita (e a gramática) pode, de facto, ser uma tarefa dinâmica e divertida. O êxito desta atividade foi, pois, inegável. Assim, esta tarefa permitiu, ainda que de forma indireta, motivar os alunos para a escrita, permitindo-lhes praticar esta competência de forma simples e criativa. Crê-se que estes

pequenos momentos de treino da escrita foram também eles cruciais para ajudar os alunos a ter sucesso em atividades de escrita de maior envergadura ao longo deste projeto.

A aula seguinte, a mais relevante para a investigação, começou com uma pequena revisão daquilo que tinha sido feito na aula anterior. De seguida, pretendeu-se estimular os alunos para a aula através da projeção de uma imagem de uma praia poluída, à volta da qual se gerou uma chuva de ideias. Esta imagem serviu, ainda, como ponte de transição para a tarefa seguinte: a leitura do texto-modelo (ver Anexo 4) acerca do tema.

Num primeiro momento, foi pedido aos alunos que procedessem a uma leitura silenciosa do texto. Terminada a leitura, estes esclareceram as suas dúvidas relativas a algumas palavras presentes no texto consideradas “mais difíceis”. De seguida, pediu-se aos estudantes que realizassem individualmente uma ficha de trabalho (ver Anexo 5) sobre o texto que leram, com o intuito de os ajudar a organizar as suas ideias. Depois de corrigidos os exercícios, a professora propôs então uma nova atividade: a redação de um pequeno ensaio. Em pares, os alunos deviam selecionar um problema ambiental existente nas suas áreas residenciais e apresentar algumas soluções para ajudá-lo.

Após a explicação da atividade, os alunos começaram a preparar-se para escrever. Durante a execução da tarefa, no geral, estes mostraram-se aplicados e empenhados em encontrar várias soluções para o problema ambiental da sua localidade. Percebemos, assim, que o tema era motivador para a turma, provavelmente por se tratar de uma tarefa autêntica com base num contexto social, entendendo, portanto, o aluno como um ator social (Conselho da Europa, 2001: 29).

De um modo geral, os grupos revelaram-se concentrados ao longo da atividade, sempre atentos às sugestões e indicações da professora. Alguns deles pediam inclusive apoio individualizado para se certificarem de que os seus trabalhos estavam bem encaminhados. Porém, alguns grupos revelaram-se mais distraídos e conversadores, tendo algumas dificuldades em terminar os seus textos no tempo estabelecido.

Analizados os textos produzidos pelos alunos, verificou-se que o resultado foi positivo. Apesar da tarefa que lhes foi atribuída ter sido um pouco mais exigente que a anterior, na generalidade, estes estiveram à altura do desafio. Os dados referentes às avaliações destes trabalhos estão apresentados no gráfico seguinte:

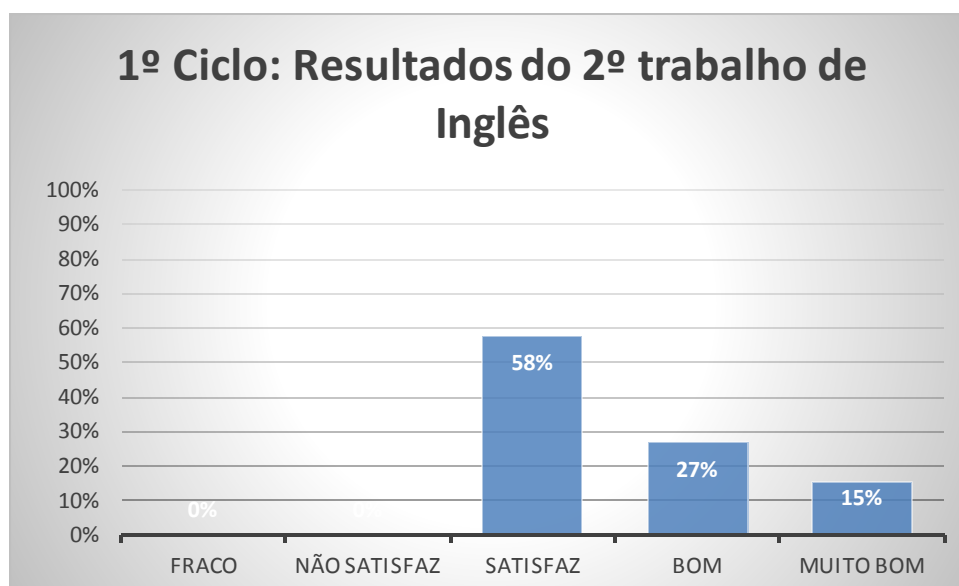


Gráfico 6. Dados relativos às classificações (em percentagem) do segundo trabalho escrito em pares pela turma de Inglês.

Os dados acima apresentados demonstram que mais de metade dos trabalhos realizados, isto é, 58% da amostra avaliada, elaborou textos de nível “satisfaz”, ficando por isso entre os 50% e os 69% (num total de 100%). Os restantes grupos situaram-se no nível “bom” (27%) e “muito bom” (15%). Se compararmos com os resultados da primeira atividade (ver o Gráfico 5), compreendemos que houve algumas oscilações, quer negativas quer positivas. Ou seja, verificamos que, da primeira para a segunda atividade, houve uma ligeira descida dos resultados. Contudo, verificamos também que dois grupos conseguiram já chegar a um nível “muito bom”, o que nos permite deduzir que a estratégia do texto-modelo produzia algumas melhorias na escrita dos alunos.

Em primeiro lugar, é de notar que os textos estavam bem estruturados, corretamente organizados por parágrafos. Além disso, todos os grupos tiveram o cuidado de atribuir um título ao seu ensaio, facto que não se verificou na atividade de escrita precedente. Quanto ao conteúdo, no geral, os textos estavam interessantes e alguns até bastante criativos. Grande parte dos aprendentes apresentou uma variedade de soluções para o problema ambiental que escolheram, conseguindo expressarem-se de forma clara.

No entanto, verificou-se que 30% dos estudantes tiveram ainda dificuldades em conseguir desenvolver os seus ensaios, desenvolvendo pouco os seus parágrafos. Constatou-se, além disso, que alguns alunos tendem a processar o seu raciocínio em português quando estão a construir frases na língua inglesa, comprometendo assim o seu

sentido. O maior problema foi, novamente, os erros ortográficos. Todavia, estes não impediram a compreensão da mensagem, pelo que não foram demasiado penalizados. Pelo contrário, teve-se em atenção o grau de complexidade da tarefa e sobretudo os esforços destes alunos de sétimo ano ao tentarem produzir um ensaio deste género.

3.2.2. A turma de Francês

a) Primeira atividade

A primeira atividade de escrita do primeiro ciclo na turma de Francês foi implementada no dia 2 de dezembro de 2014. Esta estava inserida na unidade “La Famille” do manual *Des crêpes et des baguettes* (Gueidão & Crespo, 2012), cujo objetivo era introduzir o vocabulário relacionado com a descrição física. Esta temática foi explorada ao longo de uma sequência didática de duas aulas – a primeira de introdução ao tema e a segunda de consolidação.

Na primeira aula lecionada (no dia 27 de novembro de 2014), os alunos aprenderam então o vocabulário sobre a caracterização física. Para tal, foram várias as atividades realizadas ao longo dos cinquenta minutos, nomeadamente exercícios de produção oral e escrita, e ainda jogos didáticos.

Na segunda aula da unidade, começou-se por corrigir os trabalhos de casa, relembrando assim o vocabulário aprendido na aula anterior. Tendo em vista a consolidação e complexificação do tema, foi entregue aos alunos uma ficha de trabalho com um pequeno texto que apresentava duas celebridades, focando-se essencialmente na sua descrição física (ver Anexo 6). O texto continha espaços em branco para eles completarem, o que permitiu aos alunos explorar o texto de forma diferente. Ou seja, ao tentarem perceber o sentido das frases para poderem completar os espaços, os alunos puderam observar a sua estrutura e a forma como estava organizado o seu conteúdo. Depois de preenchidos os espaços em branco do texto, foi feita a sua correção oralmente.

De seguida, com o fim de atingir o objetivo primordial desta aula – a consolidação do tema da descrição física através da produção oral e, sobretudo, escrita – realizou-se

uma atividade inspirada no jogo intitulado “Qui est-ce?”. O procedimento desta atividade foi o seguinte: de uma caixa, cada grupo de dois retirou uma foto de uma celebridade francófona. Depois, cada par fez um texto sobre a respetiva celebridade, onde deviam fazer uma breve apresentação sobre ela (as informações necessárias para esta apresentação estavam apresentadas por tópicos no verso da imagem com a celebridade) e descrevê-la fisicamente. Posto isto, cada par leu em voz alta a parte do seu texto em que descreveram fisicamente a celebridade, competindo aos restantes grupos adivinhar quem era o famoso (para facilitar esta tarefa, as imagens de cada celebridade estavam expostas no quadro).

No momento da elaboração dos textos, viveu-se um ambiente de grande motivação e entusiasmo por parte dos alunos. Tendo em conta a natureza e o contexto da atividade de escrita, os aprendentes mostraram-se descontraídos, começando a fazer sentir-se algum barulho. No entanto, à medida que a produção dos textos avançava, o ambiente foi-se tranquilizando. Para tal, a professora chamou também a atenção dos alunos para a importância da concentração no processo de escrita, lembrando-os que deviam dialogar apenas com o seu par, favorecendo assim o sucesso do grupo através da ajuda e partilha de ideias.

Apesar do entusiasmo geral, toda a turma trabalhou com afinco e planificou o seu texto antes de começar a redigir, tal como a professora tinha indicado. Uma vez que esta era uma tarefa simples, os alunos não revelaram grandes dificuldades, tendo-a executado com alguma rapidez.

Tal como em Inglês, o papel da professora ao longo das atividades de escrita na disciplina de Francês foi apoiar, supervisionar e auxiliar os discentes. Este acompanhamento foi, sem dúvida, fundamental para ajudar os alunos no processo de composição escrita e, por conseguinte, propiciar o desenvolvimento desta competência.

Tendo em consideração que os alunos desta turma estavam a iniciar a aprendizagem da língua francesa, tendo tido apenas pouco mais de dois meses de aulas de Francês até ao momento, podemos afirmar que os resultados obtidos nesta atividade de escrita foram bastante bons. O gráfico que se segue exibe os dados relativos às classificações deste primeiro trabalho escrito em pares:

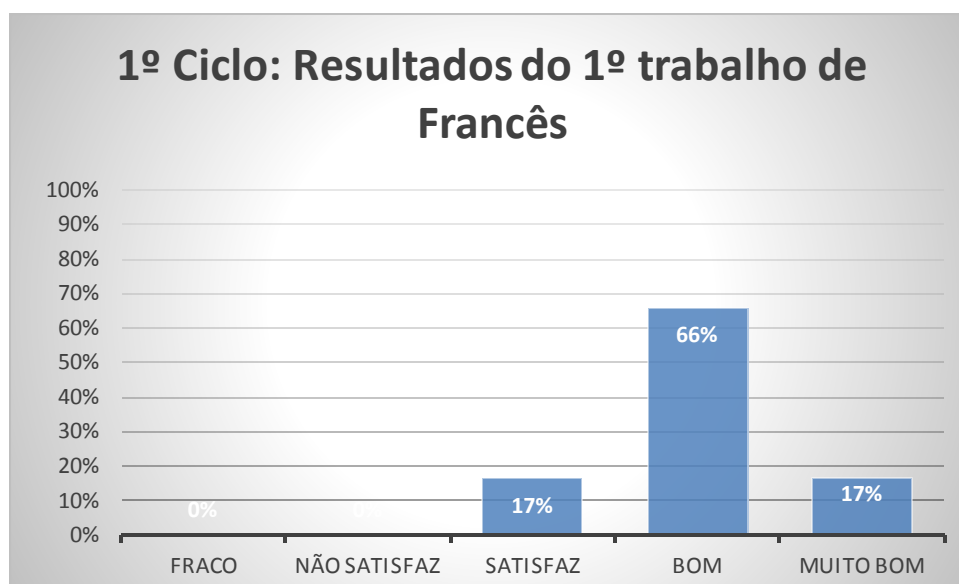


Gráfico 7. Dados relativos às classificações (em percentagem) do primeiro trabalho escrito em pares pela turma de Francês.

Através da leitura do gráfico, verificamos de imediato que a grande maioria dos grupos (66%) obteve um nível “bom”. Alguns grupos (17%) conseguiram inclusive chegar ao “muito bom”, e os restantes 17% obtiveram “satisfaz”. Para uma primeira abordagem da estratégia do texto-modelo, consideramos estes resultados francamente positivos.

Numa avaliação generalizada, todos os aprendentes demonstraram ter adquirido o vocabulário relacionado com a descrição física. Aliás, quase todos eles se esforçaram por fazer uma descrição física pormenorizada da celebridade que lhes tinha calhado em sorte, evidenciando assim os seus conhecimentos linguísticos. É de realçar ainda que estes não cometeram muitos erros ortográficos.

Quanto à organização textual, podemos assegurar que os parágrafos, apesar de curtos, estavam bem organizados. Somente três grupos não organizaram os seus textos em parágrafos, fazendo do texto um único parágrafo.

Além disso, utilizaram uma linguagem simples, própria do seu nível de aprendizagem da língua em questão. No entanto, a clareza das suas ideias ficou, por vezes, comprometida. Os estudantes revelaram algumas dificuldades relativas à construção frásica, nomeadamente no que concerne a conjugação verbal.

b) Segunda atividade

A segunda atividade realizada com o 7ºD decorreu no contexto da unidade do manual “Les sorties”, em que o tema central eram as atividades de lazer, tal como é visado pelo Programa de Francês do 3º Ciclo do Ensino Básico (ver Ministério da Educação, 2000: 39).

Na primeira aula da unidade, introduziu-se o novo conteúdo temático e lecionou-se o vocabulário referente às atividades de lazer. Para além disto, os alunos aprenderam ainda a exprimir os seus gostos e preferências relativamente aos seus tempos livres.

Na aula seguinte, realizada no dia 7 de janeiro de 2015, teve lugar a segunda atividade de escrita. Nesta lição, os estudantes aprenderam a fazer, aceitar e recusar um convite, cumprindo-se assim mais um dos critérios determinados pelo Programa de Francês (ver Ministério da Educação, 2000: 39). Para tal, estes começaram por fazer uma atividade de leitura. Foi-lhes entregue um diálogo escrito entre quatro personagens, através do qual os aprendentes iriam descobrir as expressões utilizadas para fazer, aceitar e recusar um convite (ver Anexo 7). Terminada a leitura, realizou-se uma pequena atividade oralmente a partir de uma apresentação Power Point para ajudar os alunos a explorar e compreender melhor o texto. De seguida, estes realizaram uma ficha de trabalho (ver Anexo 8) desenhada com o objetivo de lhes dar a conhecer diversas formas de fazer, aceitar e recusar um convite, para além das presentes no texto.

Depois de bem explorado o texto-modelo, chegou o momento da atividade de escrita. O que foi proposto aos alunos foi que, em pares, preparassem um diálogo escrito, no qual deviam convidar um amigo para ir a um concerto. Visto que o trabalho era a pares, cada elemento era responsável pela criação de uma personagem. Além disto, alertou-se, uma vez mais, para a importância de planificarem e reverem cuidadosamente os seus textos.

Os discentes deitaram então mãos à obra e começaram a preparar os seus diálogos. Todos eles se mostraram empenhados e cumpriram todas as etapas de composição escrita previstas. Acrescente-se, ainda, que estes se sentiram verdadeiramente entusiasmados pelo trabalho em pares, contribuindo ativamente para a elaboração das “falas” da sua

personagem. Ao longo da atividade, pudemos denotar que a turma encarou esta tarefa de escrita com maior seriedade que a anterior.

Ao analisar os textos produzidos pelos alunos, verificamos que estes conseguiram superar o desafio proposto. Os resultados derivados desta atividade são apresentados no gráfico abaixo apresentado:

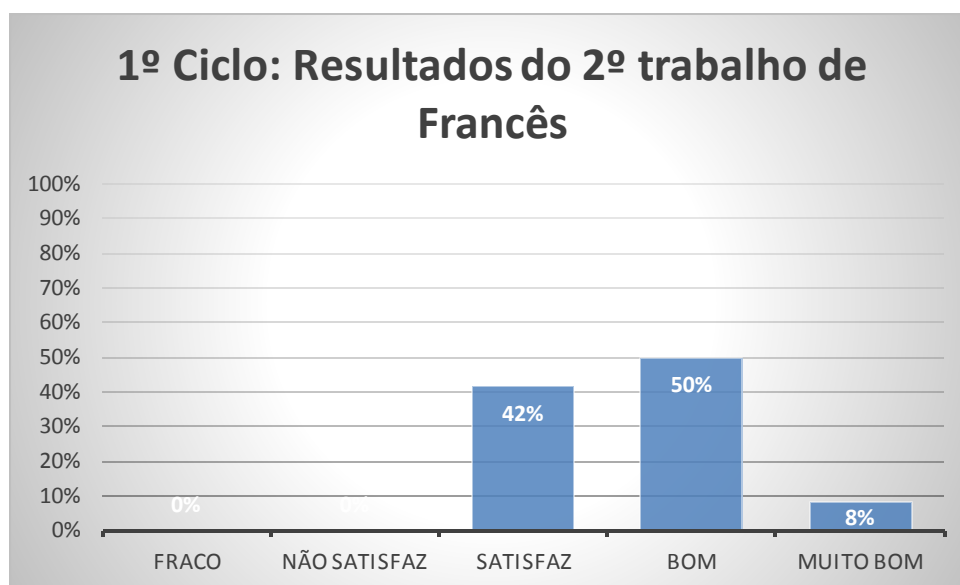


Gráfico 8. Dados relativos às classificações (em percentagem) do segundo trabalho escrito em pares pela turma de Francês.

Como indicam os resultados do gráfico, metade da turma apresentou textos com qualidade de nível “bom”. Uma percentagem de 42% dos grupos produziu textos medianos (o que equivale ao nível “satisfaz”), ao passo que 8% auferiu o “muito bom”. Ao compararmos estes resultados com os da primeira atividade (ver Gráfico 7), à primeira vista, somos levados a pensar que ocorreu uma evolução negativa no êxito dos alunos. Não obstante, esta é uma ilação falaciosa porque, apesar de ter havido, efetivamente, uma descida dos resultados, esta é perfeitamente justificável se tivermos em consideração o aumento do grau de complexidade exigido da tarefa de escrita precedente para esta.

Avaliar estes textos revelou-se um trabalho extremamente gratificante pois o esforço que os alunos investiram ao longo da execução da tarefa ficou bem patente no produto final. De um modo geral, quase todos eles tentaram utilizar vocabulário variado, conseguindo inclusive expressar já alguma criatividade através da língua francesa. Foi bastante positivo verificar que estes conseguiram elaborar frases sintaticamente corretas

e simples, evidenciando, a este nível, algumas melhorias relativamente ao trabalho escrito anterior.

Apesar dos poucos recursos linguísticos que os aprendentes possuíam ainda, foi interessante constatar que eles não se limitaram apenas a elaborar perguntas e respostas relacionadas com o convite para o concerto. Muito pelo contrário, tiveram o cuidado de, à semelhança do texto-modelo, criar um contexto para o seu texto, conseguindo desenvolver os diálogos entre as suas personagens. Aliás, é de referir que um grupo criou inclusive três personagens, tendo sido capaz de manter um diálogo divertido e criativo entre elas.

O aspeto menos positivo destes textos prendeu-se com o facto de, no total de doze grupos, apenas quatro atribuíram um título original ao seu diálogo. Isto indica que 70% dos pares limitaram-se a utilizar títulos idênticos ao do texto-modelo fornecido previamente, não demonstrando portanto esforço para criar um título próprio, criativo.

3.2.3. Análise conjunta dos dados recolhidos

Neste primeiro ciclo de investigação, a estratégia do texto-modelo originou sempre resultados positivos em ambas as turmas. Tendo por base os valores registados, podemos afirmar que esta estratégia de apropriação de técnicas e modelos através da leitura oferece, de facto, várias vantagens para o desenvolvimento da competência escrita dos alunos.

Em todo o caso, importa sublinhar que também a estratégia da escrita colaborativa (a pares) contribuiu para o êxito verificado nesta primeira fase investigacional. Esta exerceu um papel preponderante a nível motivacional e, sobretudo, no âmbito da interação e partilha de ideias. Contudo, verificou-se que a escrita a pares suscitava, ainda, alguma distração.

Para além disto, convém referir que a diferença de níveis de aprendizagem entre a língua inglesa e francesa poderá ter sido um fator contribuidor da diferença de resultados entre as duas turmas, uma vez que a percentagem de sucesso foi ligeiramente maior em Francês do que Inglês.

3.3. Segundo ciclo

O segundo ciclo deste projeto desenvolveu-se de 11 de março a 19 de maio de 2015. Atendendo ao progresso observado no primeiro ciclo, decidiu-se incrementar o nível de autonomia dos alunos nesta fase. Ou seja, uma vez que a escrita a pares proporcionou a partilha de ideias e a entreaajuda ao longo do processo de escrever, chegou o momento de intensificar a capacidade de autonomia dos discentes através do trabalho individual.

No que diz respeito ao modelo de ação, este foi idêntico ao do primeiro ciclo. Isto é, seguimos o mesmo plano metodológico nas unidades didáticas lecionadas, em que a primeira aula correspondia à introdução do tema e a segunda aula, por seu turno, era consagrada à produção escrita. Por este motivo, também aqui faremos uma breve referência às atividades da aula que antecedeu a tarefa de escrita.

À semelhança do primeiro ciclo investigacional, também nesta etapa as atividades decorreram em aulas de cinquenta minutos, em ambas as línguas.

Em último lugar, importa, ainda, referir que, cronologicamente, o segundo ciclo ocorreu primeiro na turma de Francês. No entanto, começaremos por apresentar a análise das atividades e respetivos resultados da turma de Inglês dado este Mestrado se intitular “Mestrado em Ensino do Inglês e de Francês no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário”, tal como justificámos no ponto 3.2. deste relatório.

3.3.1. A turma de Inglês

a) Primeira atividade

A primeira atividade de escrita deste ciclo investigacional realizada com a turma de Inglês teve lugar no mês de abril. Esta surgiu no âmbito da unidade do manual “TV and books”, que tinha como objetivos primordiais introduzir vocabulário da área dos programas televisivos e da literatura.

Visto que esta sequência didática se tratava de uma continuação da unidade do manual, um dos principais focos da primeira aula por mim lecionada versou sobre uma revisão dos termos-chave referentes à temática da literatura. Este tema serviu ainda de mote para uma revisão do *Past Simple*, à volta do qual se realizaram várias atividades.

A aula seguinte foi então dedicada à expressão escrita. Num primeiro momento, realizou-se uma chuva de ideias em torno do tema, em que os alunos puderam partilhar com a turma os seus gostos literários. Posteriormente, procedeu-se à leitura de um pequeno texto do manual (ver Anexo 9). Este texto tratava-se de uma crítica pessoal de uma jovem acerca de um livro que leu. Os discentes responderam depois a algumas perguntas de interpretação presentes no manual (ver Anexo 9), facilitando assim a compreensão do texto.

Depois de interiorizadas as principais características do texto, foi a vez dos estudantes redigirem a sua própria crítica. Propôs-se-lhes que, individualmente, escrevessem uma crítica acerca do seu livro preferido. Neste sentido, deviam abordar vários aspetos, nomeadamente o local da história, as personagens principais, referir qual a sua parte favorita, indicar algum aspeto que não tenham gostado, entre outros. Convém aqui acrescentar que, na aula precedente, com o intuito de facilitar esta tarefa de escrita, pediu-se aos alunos que trouxessem para esta aula o seu livro preferido. Assim, caso necessitassem, poderiam consultar e relembrar alguns dados. Antes de começarem a escrever, pediu-se, igualmente, que planificassem o que iriam escrever e que gerissem bem o tempo de forma a conseguirem rever as suas críticas.

Dadas as instruções, os alunos tiveram então luz verde para iniciarem a sua tarefa. Talvez por esta ser uma atividade um pouco diferente, em que tinham a oportunidade de dar a sua opinião e falarem acerca do seu livro favorito, no geral, estes mostraram-se bastante motivados. Apenas três alunos referiram não gostar muito de ler, pelo que não executaram a tarefa com tanto agrado.

Ao longo da atividade de escrita, foi deveras interessante observar o silêncio e a tranquilidade dos alunos. Na generalidade, todos eles estavam concentrados e iam esfolheando os seus livros para retirarem ideias. Verificou-se, também, que alguns alunos com maior dificuldade iam recorrendo ao texto-modelo como auxílio para organizarem corretamente o seu próprio texto.

No sentido de averiguar o sucesso desta primeira atividade de escrita individual, procedeu-se então à correção e subsequente avaliação dos textos. Apurámos, desta forma, que os níveis de qualidade das críticas redigidas foram bons, tal como apresenta o gráfico seguinte:

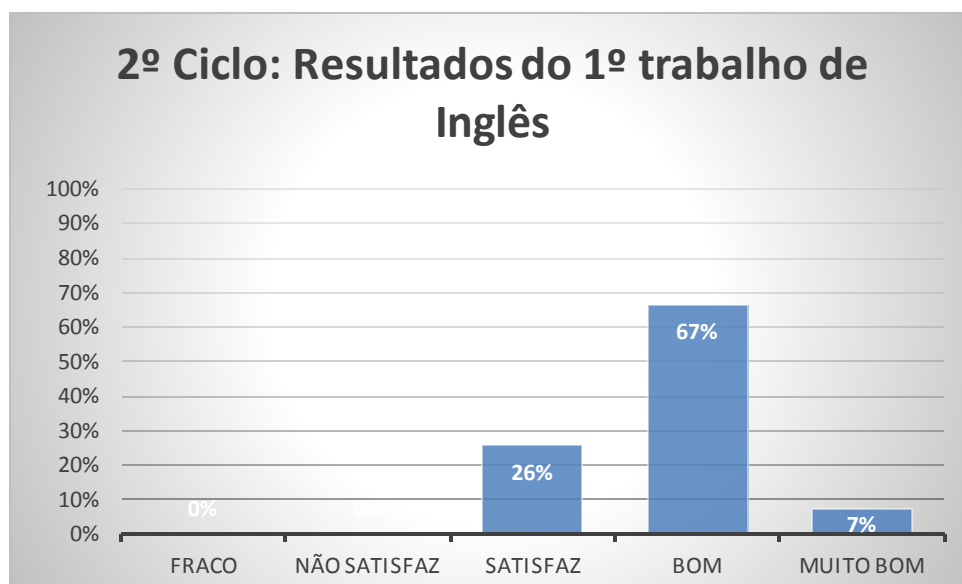


Gráfico 9. Dados relativos às classificações (em percentagem) do primeiro trabalho escrito individualmente pela turma de Inglês.

Como se pode verificar através da análise dos dados do gráfico acima representado, 67% da amostra, ou seja, dezoito alunos, encontra-se no nível “bom”, o que revela um aumento em relação à percentagem conseguida no primeiro ciclo. Além disso, 26% dos textos apresentados situaram-se no nível “satisfaz”, enquanto que 7% chegaram ao “muito bom”.

Antes de mais, há que frisar o progresso dos aprendentes comparativamente ao ciclo precedente. Esta melhoria prende-se, sobretudo, com a diminuição do número de erros ortográficos presente nos textos. Através da leitura dos mesmos, pudemos depreender que houve um maior cuidado na construção das frases e na organização das ideias. Aliás, os parágrafos estavam bem estruturados e devidamente desenvolvidos.

Visto que se tratava de uma crítica acerca do livro preferido dos alunos, estes empenharam-se em dar a conhecer o seu livro, descrevendo vários aspetos e partes da história. Além disso, os aprendentes demonstraram o seu lado crítico, explicando quais as suas partes favoritas e aquelas que tinham gostado menos. As ideias principais conseguiram, de facto, ser bem transmitidas.

b) Segunda atividade

A última atividade de escrita levada a cabo com o 7º E ocorreu no dia 21 de maio e fazia parte da unidade do manual designada “House and home”. Para esta unidade didática organizou-se a seguinte sequência: a primeira aula era dedicada à gramática e a segunda à escrita.

Assim, na primeira aula da unidade, tendo como contexto o tema sugerido pelo manual – a casa –, o principal objetivo foi ensinar aos alunos a diferença entre o uso do *past simple* e do *past continuous*. Neste sentido, realizaram-se, ao longo da aula, diversos exercícios relativos a este item gramatical.

A aula seguinte foi consagrada, uma vez mais, ao desenvolvimento da expressão escrita dos aprendentes. Iniciou-se, então, com uma pequena revisão sobre o vocabulário aprendido nas aulas anteriores relativo ao tema da casa. Em seguida, realizou-se uma atividade de leitura. Os alunos leram um texto (e-mail), no qual uma jovem convidava uma amiga para passar um fim de semana em sua casa (ver Anexo 10). Após a leitura, resolveram uma pequena ficha de trabalho com algumas questões acerca do texto (ver Anexo 11), de forma a ajudar na sua compreensão. Mais ainda, efetuou-se uma análise da estrutura formal do texto, prestando especial atenção à sua organização e fórmulas de saudação/ despedida do e-mail.

Uma vez estudadas as características deste género textual e esclarecidas todas as dúvidas, chegou o momento de escrever. Os discentes foram incumbidos de redigir um e-mail a um amigo, no qual deveriam convidá-lo para passar uns dias em sua casa, elaborando, para tal, uma pequena descrição da mesma. Para a realização desta tarefa de escrita, os aprendentes dispuseram de cerca de vinte e cinco minutos, tal como habitual.

Ao longo da execução da atividade, foi extremamente interessante verificar que a grande maioria da turma (à exceção de quatro alunos) cumpriram as três fases intrínsecas ao processo da composição escrita (planificação, textualização e revisão) sem que a professora lhes tivesse pedido. Isto demonstrou que o processo de composição escrita já tinha sido interiorizado, automatizado pelos alunos da turma de Inglês, o que foi muito satisfatório.

Esta foi uma atividade que suscitou muito entusiasmo por parte dos aprendentes. Sentiu-se que todos eles estavam motivados pelo tema e tinham vontade de partilhar ideias com os colegas, nomeadamente de lhes contar como era a sua casa. O género textual que tinham que produzir também os motivou bastante para a tarefa.

Durante a redação dos textos, os alunos não revelaram grandes dificuldades. Constatou-se que estes já conseguiam trabalhar de forma mais autónoma, solicitando menos vezes a ajuda da professora. Todavia, esta manteve o seu papel de supervisora e facilitadora do trabalho da turma, como tinha acontecido nas atividades anteriores.

Posteriormente, procedeu-se à análise e avaliação dos trabalhos escritos dos discentes. Os resultados não deixaram margem para dúvidas quanto ao sucesso da atividade de escrita pois foram francamente positivos, assim como nos mostra o gráfico a seguir apresentado:

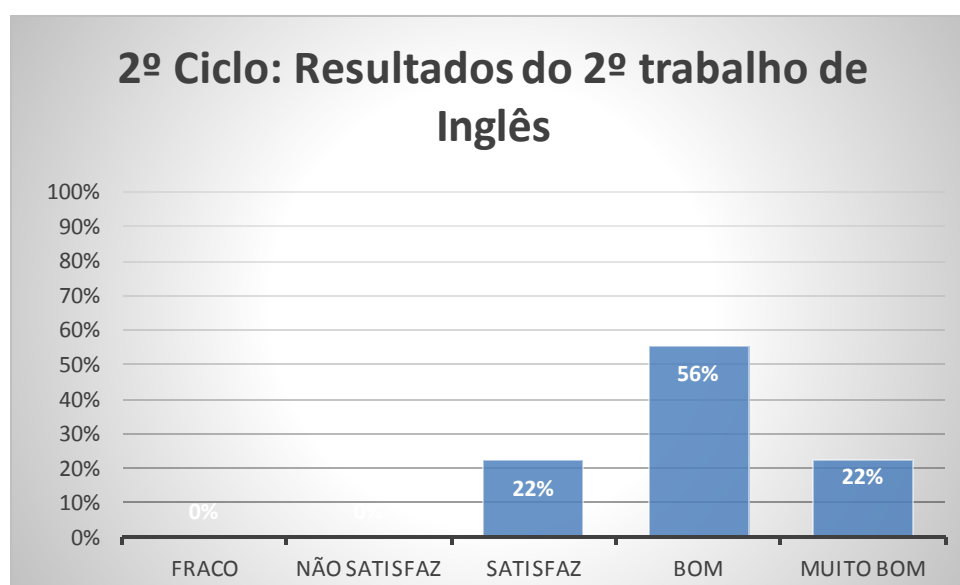


Gráfico 10. Dados relativos às classificações (em percentagem) do segundo trabalho escrito individualmente pela turma de Inglês.

Os dados acima representados simbolizam os resultados qualitativos dos textos escritos individualmente pela turma do 7º E. Estes indicam que 56% do grupo (ou seja, 15 alunos) construíram textos com nível “bom”, 22% (isto é, 6 elementos) alcançaram o nível “satisfaz” e os restantes 22% (6 alunos) conseguiram o nível máximo.

Estes foram, de facto, os melhores resultados obtidos com estes alunos. Isto permite-nos asseverar que o nível de produção escrita desta turma melhorou imenso ao

longo do ano. De um modo geral, foram notórios os progressos verificados em cada um dos elementos. Aliás, quase todos eles conseguiram aumentar o nível qualitativo da sua produção textual desde o primeiro trabalho escrito realizado no âmbito desta investigação. Se compararmos com o *Gráfico 9*, verificamos que a maior conquista conseguida através deste segundo ciclo foi termos conseguido aumentar de dois para seis o número de alunos com nível muito bom.

Ao analisarmos estes últimos textos escritos realizados pela turma de Inglês, constatámos que todos os elementos cumpriram o propósito comunicativo estabelecido – convidar um amigo para sua casa e descrevê-la. No que concerne a estrutura formal do texto, denotámos que a totalidade do grupo respeitou a estrutura própria de um e-mail, tendo incluído as respetivas fórmulas de saudação e despedida.

Numa avaliação generalizada, os aprendentes produziram textos claros e bem organizados. Além disso, foi evidente o esforço que fizeram para descrever com pormenores as suas casas, mostrando assim conhecimento do vocabulário adquirido ao longo da unidade. Por último, importa ainda referir que estes textos apresentavam menos erros ortográficos que os anteriores.

3.3.2. A turma de Francês

a) Primeira atividade

Na primeira aula de Francês deste segundo ciclo, que teve lugar no dia 11 de março, foi introduzida a unidade do manual intitulada “La journée”. Uma das principais finalidades desta unidade era tornar os aprendentes capazes de falar sobre a sua rotina diária. Como tal, esta primeira aula da sequência didática foi destinada à introdução do vocabulário relacionado com a temática.

A segunda aula, decorrida no dia seguinte, visou a consolidação do tema, nomeadamente através da expressão escrita. Os discentes começaram então por ler um texto (e-mail), no qual uma rapariga escrevia a um amigo para lhe contar como era a sua rotina diária (ver Anexo 12). Este texto-modelo serviu para que os alunos pudessem

analisar e compreender a sua organização e estrutura formal. A partir deste texto, tiveram depois a oportunidade de aprender diferentes expressões de saudação e despedida de um e-mail. De forma a auxiliar na exploração e compreensão do texto, foi entregue aos discentes uma ficha de trabalho com algumas perguntas relativas à leitura que fizeram (ver Anexo 13).

Depois de analisado o texto-modelo, a professora desafiou os alunos para mais uma atividade de escrita. A tarefa consistia em escrever um e-mail informal a um amigo e descrever a sua rotina diária. Para além da correta utilização do novo vocabulário lecionado, a tarefa requeria que os alunos dominassem as principais características do e-mail que já tinham sido trabalhadas. A professora pediu-lhes, ainda, que não descuidassem as etapas de planificação e revisão do seu texto.

Os estudantes abraçaram a tarefa com empenho e começaram então a trabalhar. Estes cumpriram todas as etapas de composição escrita previstas. Visto que esta foi a primeira tarefa de escrita individual, foi possível perceber alguma insegurança por parte de alguns alunos com maiores dificuldades. Neste sentido, coube à professora apoiar e ajudar ao longo da execução da atividade. No geral, a turma não revelou grandes dificuldades. Além disso, todos os elementos conseguiram terminar a atividade no tempo estabelecido. Importa também referir que o género textual que tinham que produzir funcionou como um excelente elemento motivacional para a realização da tarefa.

Numa fase posterior, os trabalhos produzidos pelo grupo foram alvo de análise e consequente avaliação. Os dados referentes aos resultados dos textos estão apresentados no gráfico seguinte, onde podemos verificar a percentagem dos níveis de avaliação.

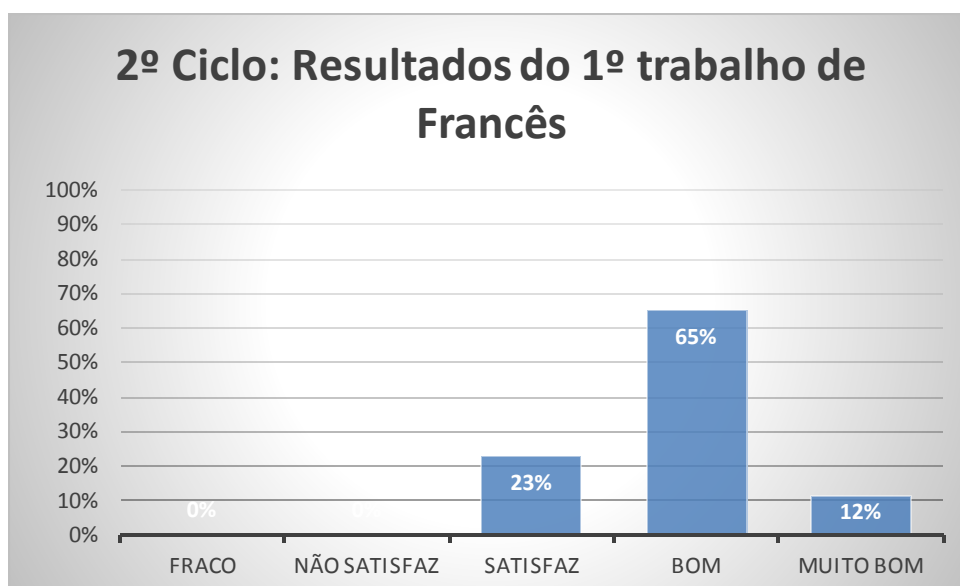


Gráfico 11. Dados relativos às classificações (em percentagem) do primeiro trabalho escrito individualmente pela turma de Francês.

Tal como podemos notar através da apreciação do gráfico supra representado, a grande maioria do grupo (65%) escreveu textos que se encontravam no nível “bom”. Uma parcela de 23% dos textos obtiveram “satisfaz” e 12% “muito bom”. Estes resultados são, sem dúvida, bastante satisfatórios, pois o facto de se ter verificado que mais de metade da turma se encontra num nível “bom” de expressão escrita na língua francesa, demonstra que houve melhorias. Além disso, houve também um aumento do número de alunos com nível “muito bom”.

Os progressos conseguidos estão associados sobretudo ao aperfeiçoamento da organização e construção das frases. Os aprendentes também já mostraram uma maior habilidade em conjugar corretamente os verbos. Isto fez com que estes pudessem exprimir as suas ideias de uma forma mais clara.

Para além disto, todos os alunos respeitaram a estrutura formal de um e-mail, tendo incluído as respetivas fórmulas de saudação e despedida. Relativamente a este ponto, é de salientar que os discentes não se limitaram a copiar as expressões presentes no texto-modelo. Pelo contrário, foram capazes de usar diferentes fórmulas, evidenciando um crescente domínio da língua e preocupação com a sua expressão escrita. Convém acrescentar ainda que, de um modo geral, os estudantes organizaram corretamente os seus textos, construindo parágrafos simples e coerentes.

b) Segunda atividade

A última atividade do segundo ciclo realizada com o 7º D decorreu no contexto da unidade do manual “La ville” que, tal como é determinado pelo Programa Nacional de Francês (ver Ministério da Educação, 2000: 40), visava o ensino do vocabulário ligado às condições meteorológicas. Visto que este era um tema novo, dedicou-se a primeira aula da sequência didática à introdução do vocabulário relacionado com a temática.

A segunda aula, a mais relevante para o projeto, teve lugar no dia 29 de abril. O principal objetivo desta aula foi, uma vez mais, ajudar a turma a melhorar a sua produção escrita. Para tal, numa primeira fase, os alunos efetuaram uma leitura silenciosa de um artigo de jornal (elaborado pela professora) referente às condições meteorológicas previstas para a Bélgica (ver Anexo 14). Após a leitura do texto-modelo, esclareceram-se as respetivas dúvidas dos alunos oralmente. De seguida, pediu-se que imaginassem que trabalhavam num jornal e a sua função era descrever as condições meteorológicas previstas para o país para os dois dias seguintes. Para a elaboração do texto, a professora distribuiu aos alunos boletins meteorológicos alusivos a diferentes países francófonos. Assim, cada um ficou encarregue de escrever sobre um país diferente.

No momento de escrever, os aprendentes revelaram já uma maior autonomia. À semelhança do que aconteceu com a turma de Inglês, também aqui foi possível verificar que a maior parte da turma (exceto seis alunos com maiores dificuldades) cumpriu todas as fases do processo de escrita (planificação, textualização e revisão), mostrando já algum domínio das técnicas de composição escrita.

Além disso, os alunos executaram a tarefa com bastante rapidez e não manifestaram dificuldades. Foi também possível observar que estes se mostraram concentrados e empenhados em fazer um bom trabalho. Por último, convém mencionar que demonstraram imensa motivação e interesse pela atividade.

No que diz respeito aos resultados dos textos produzidos pela turma, podemos assegurar que foram bastante bons, traduzindo assim o êxito conseguido pelos discentes. O gráfico que se segue apresenta os dados referentes às classificações deste último trabalho escrito redigido individualmente:

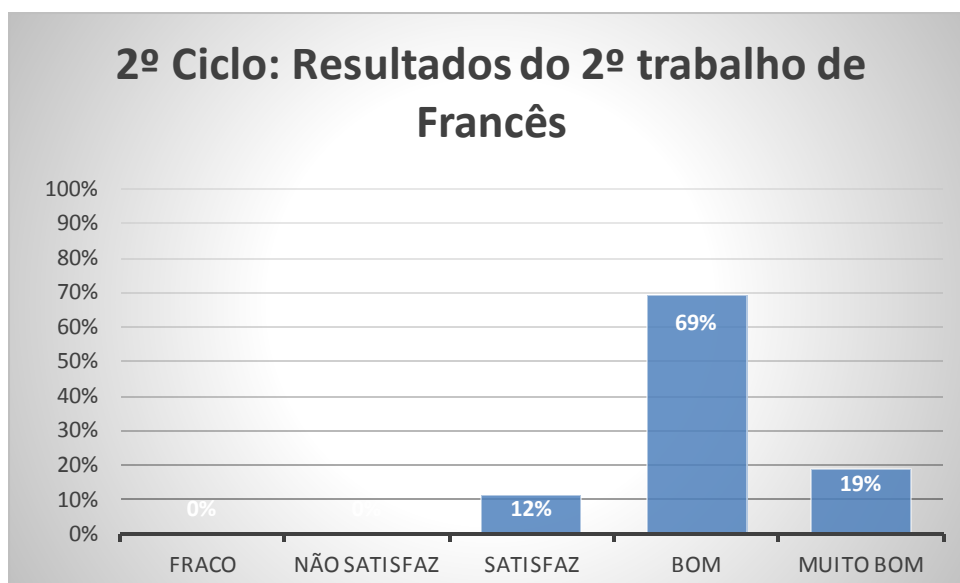


Gráfico 12. Dados relativos às classificações (em percentagem) do segundo trabalho escrito individualmente pela turma de Francês.

Como indicam os dados do gráfico, dezoito dos textos situaram-se no nível “bom”, o que corresponde a 69% da amostra avaliada. Registaram-se já cinco textos (ou seja, 19%) com nível “muito bom” e apenas três (o que equivale a 12%) com “satisfaz”. Estes resultados afiguraram-se bastante satisfatórios e relevantes para a nossa investigação, uma vez que atestam as melhorias da turma no campo da escrita.

Tal como aconteceu em Inglês, esta última atividade do segundo ciclo de Francês registou os melhores resultados obtidos com este grupo. Isto permite-nos afirmar que, ao longo do ano, conseguimos nitidamente melhorar a produção textual da turma. Aliás, é importante sublinhar as notórias melhorias verificadas nos textos, não só no respeitante aos níveis qualitativos, mas também no que se refere à organização das ideias.

Os textos dos alunos pautaram-se pela clareza, tendo construído frases sintaticamente corretas. Além disso, no geral, não cometeram grandes erros ortográficos e conseguiram usar corretamente o vocabulário aprendido na aula anterior. Dada a natureza da atividade, os aprendentes constuíram textos simples e coerentes.

3.3.3. Análise conjunta dos dados recolhidos

Tal como aconteceu no primeiro ciclo, também neste segundo ciclo se utilizou a estratégia do texto-modelo para melhorar a produção escrita dos aprendentes. Todavia, em vez da escrita colaborativa, decidiu-se implementar a escrita individual para tornar os alunos mais autónomos.

Este ciclo apresentou resultados extremamente positivos, mostrando uma clara evolução entre o primeiro e o segundo ciclo. Por um lado, consideramos que a escrita individual trouxe alguns benefícios aos aprendentes, sobretudo ao nível do desenvolvimento da autonomia e do aumento da concentração. Alguns destes mostraram-se, de facto, mais concentrados aquando das atividades de escrita individuais. Contudo, o motivo do êxito conseguido neste segundo ciclo prende-se também – e sobretudo – com o facto de os alunos estarem já mais familiarizados com as atividades de expressão escrita e, por sua vez, mais capacitados para o ato de escrever.

Tendo em conta que os valores conseguidos em ambas as turmas neste segundo ciclo foram muito positivos, podemos afirmar, uma vez mais, que o texto-modelo é uma estratégia eficaz para melhorar a produção escrita dos aprendentes de língua estrangeira.

3.4. Terceiro ciclo

Na turma de Francês, tivemos a oportunidade de realizar um terceiro ciclo desta investigação-ação. Porém, este não foi possível de aplicar também no grupo de Inglês por motivo de falta de tempo na calendarização das regências previstas. Apesar de não ter sido possível implementar este terceiro ciclo em ambas as turmas, decidiu-se, ainda assim, incluir no presente relatório os resultados conseguidos em Francês pois consideramos serem dignos de apreciação.

Este terceiro ciclo investigacional teve como principal propósito verificar se os aprendentes tinham realmente conseguido interiorizar os processos de composição escrita e as características próprias de um texto através da estratégia do texto-modelo. Para tal, decidiu-se propor aos discentes uma atividade de escrita, desta vez sem recurso a um

texto-modelo. Contudo, uma vez que esta era a primeira tarefa deste género, e atendendo ao facto de que os alunos se encontravam apenas no nível A1 da aprendizagem da língua, revelou-se conveniente não os deixar desprovidos de qualquer auxílio. Neste sentido, optou-se por recorrer, uma vez mais, à escrita a pares para que estes pudessem ajudar-se mutuamente.

3.4.1. A turma de Francês

O terceiro ciclo de Francês realizou-se no dia 2 de junho, durante uma aula de cinquenta minutos que teve como pano de fundo o tema da francofonia. Um dos principais objetivos desta aula era familiarizar os alunos com o tema, apresentando-lhes diversas características e curiosidades acerca do mesmo.

Para tal, numa primeira parte da aula, os aprendentes efetuaram várias atividades, das quais se destacam a realização de um *quizz* sobre a temática em questão e a audição de uma música de um cantor francófono (Stromae). Na segunda parte da aula, decorreu uma atividade de produção escrita, com o intuito não só de verificar a proficiência escrita dos alunos já sem o auxílio do estudo prévio de um texto-modelo, mas também de expandir os seus conhecimentos acerca dos países da francofonia. Para tal, pediu-se aos alunos que, em pares, preparassem um poster sobre um país francófono. Assim, cada par ficou encarregue de um país diferente. Para a elaboração dos posters, a professora forneceu aos grupos informações (sob a forma de tópicos) sobre o país sobre o qual iam trabalhar. Forneceu, igualmente, algumas imagens sobre os países para que pudessem decorar o seu poster. Os alunos tinham então que, a partir dos tópicos fornecidos, construir um texto a apresentar o país que lhes tinha calhado em sorte. Neles deviam constar aspetos como as línguas faladas no país, qual a capital e o presidente, descrever o clima, apresentar a gastronomia típica, indicar os monumentos a visitar, entre outros. Posteriormente, os posters foram expostos na escola, dando assim maior visibilidade aos trabalhos dos alunos partilhando-os com a comunidade escolar.

Os aprendentes mostraram-se extremamente motivados ao longo da atividade, sobretudo pelo facto de saberem que os seus trabalhos iam ser expostos. Esta responsabilidade acrescida que sentiram fê-los empenharem-se ainda mais na sua tarefa.

Estes sentiram-se também bastante entusiasmados por terem imagens para colar no seu poster, permitindo-lhes construir um trabalho escrito de forma mais lúdica.

Tal como aconteceu nos ciclos anteriores, a professora foi circulando pela sala de aula de modo a acompanhar e auxiliar os discentes. Desta forma, pôde constatar que estes não demonstraram grandes dificuldades em construir os seus textos. Além disso, verificou que cooperaram ativamente entre eles, partilhando ideias e sugestões durante a realização da atividade.

Depois de terminados os textos, estes foram então corrigidos para posteriormente poderem ser expostos. Ao analisá-los, verificámos que os aprendentes primaram pela clareza e coerência. Além disso, organizaram corretamente os seus textos, dividindo-os em parágrafos simples e bem estruturados. Construíram frases pequenas e simples, com poucos erros ortográficos.

Avaliar estes textos revelou-se uma tarefa muito satisfatória pois evidenciaram que esta atividade do terceiro ciclo tinha, efetivamente, sido bem sucedida. Estes textos presentes nos posters criados pelos alunos de Francês revelaram que, nesta fase, graças às técnicas exploradas ao longo do ano letivo, os alunos eram já capazes de construir textos com uma boa qualidade. Senão vejamos os resultados :

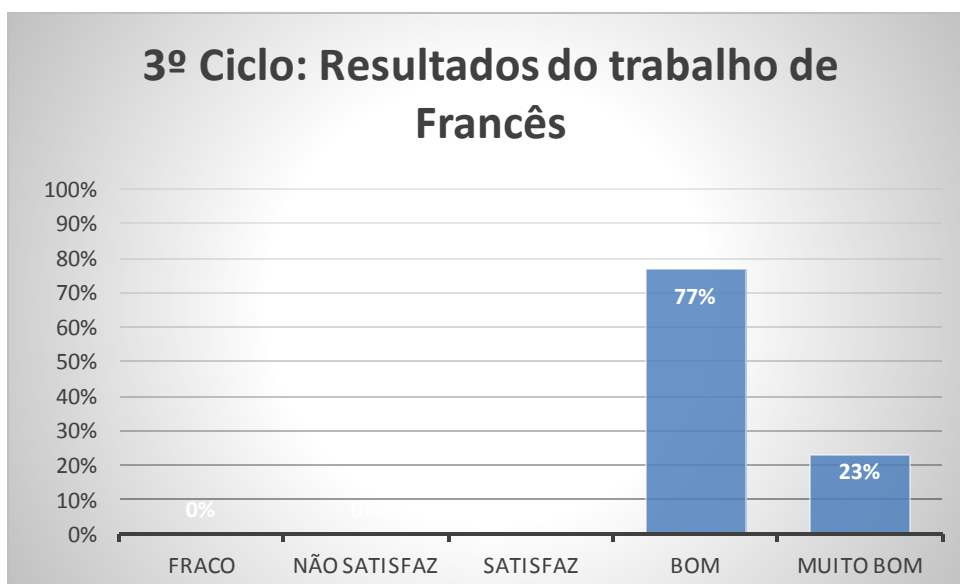


Gráfico 13. Dados relativos às classificações (em percentagem) do trabalho escrito no 3º ciclo pela turma de Francês.

Os dados presentes no gráfico acima representado simbolizam os resultados da avaliação qualitativa dos textos escritos pelo 7º D. O gráfico demonstra, então, que dez grupos (o que equivale a uma percentagem de 77%) produziram textos com uma qualidade correspondente ao nível “bom”, e três grupos (isto é, 23% da turma) chegaram ao nível “muito bom”.

Para além de se terem contabilizado três textos com nível “muito bom”, o mais importante foi verificar que os restantes textos revelaram uma boa qualidade. Ou seja, a maior conquista foi constatar que toda a turma evoluiu significativamente. Assim, em nosso entender, estes resultados são extremamente satisfatórios pois traduzem claramente os progressos conseguidos ao longo do ano. Neste terceiro ciclo, os alunos mostraram já ser realmente capazes de produzir um bom texto sem a ajuda do texto-modelo, comprovando, desta forma, que esta estratégia tinha sido, de facto, eficaz.

3.5. Resultados e interpretação do questionário final

O questionário final aplicado nas duas turmas (ver Anexo 2) mostrou-se extremamente relevante para apurar a opinião dos alunos relativamente às atividades de escrita realizadas ao longo desta investigação-ação. Todavia, optamos por apresentar neste relatório apenas os dados relativos às perguntas mais pertinentes, nomeadamente aquelas que se relacionam com as preferências de atividades de escrita e com as vantagens do texto-modelo.

A primeira pergunta presente no questionário tinha por objetivo saber se os discentes preferiram realizar atividades de produção escrita a pares ou individualmente. As respostas dos alunos a esta questão podem ler-se no seguinte gráfico:

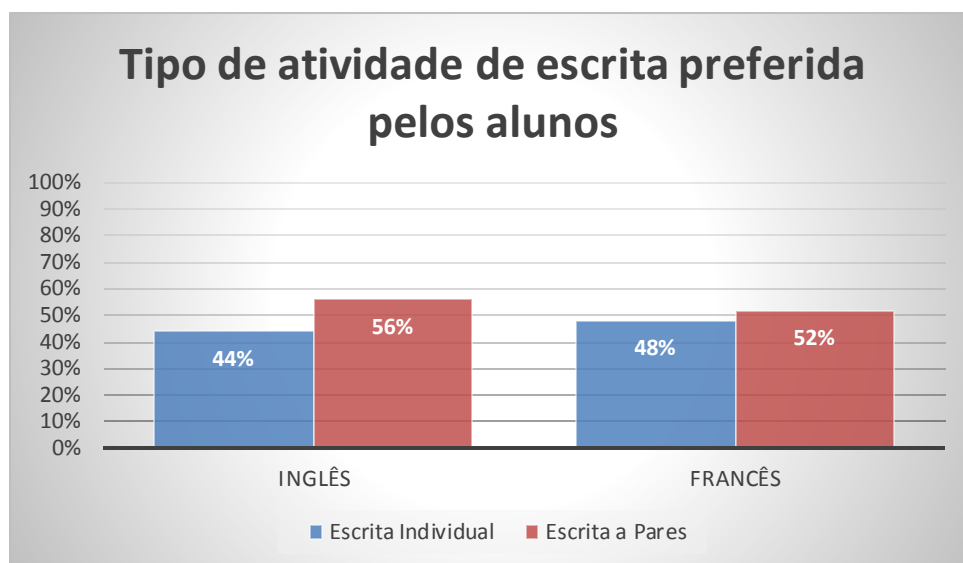


Gráfico 14. Dados referentes às respostas dos alunos de ambas as turmas à pergunta do questionário sobre as suas preferências em relação ao tipo de atividades de escrita realizadas ao longo do ano letivo.

Como é possível observar, a opinião dos alunos divide-se entre a preferência pelas atividades de escrita a pares e individual. Ainda assim, verifica-se uma primazia da escrita colaborativa em relação à escrita individual. Estes dados permitem-nos tirar várias ilações. Em primeiro lugar, o facto de os discentes mostrarem interesse pelos dois tipos de atividades de escrita pode ser um indício de que, no geral, ambas as formas de escrever aprazeram as turmas. Em segundo lugar, a prevalência do gosto pela escrita a pares sobre a escrita individual revela, de certa forma, as vantagens do diálogo e da partilha associadas à escrita colaborativa e, ainda, poderá justificar o sucesso conseguido logo na primeira atividade de escrita realizada no âmbito desta investigação.

Relativamente à pergunta onde se pretendia saber se o facto de os aprendentes terem um texto-modelo antes de redigirem o seu próprio texto, estes responderam de forma clara e inquévoca, tal como se pode verificar no gráfico de seguida apresentado.

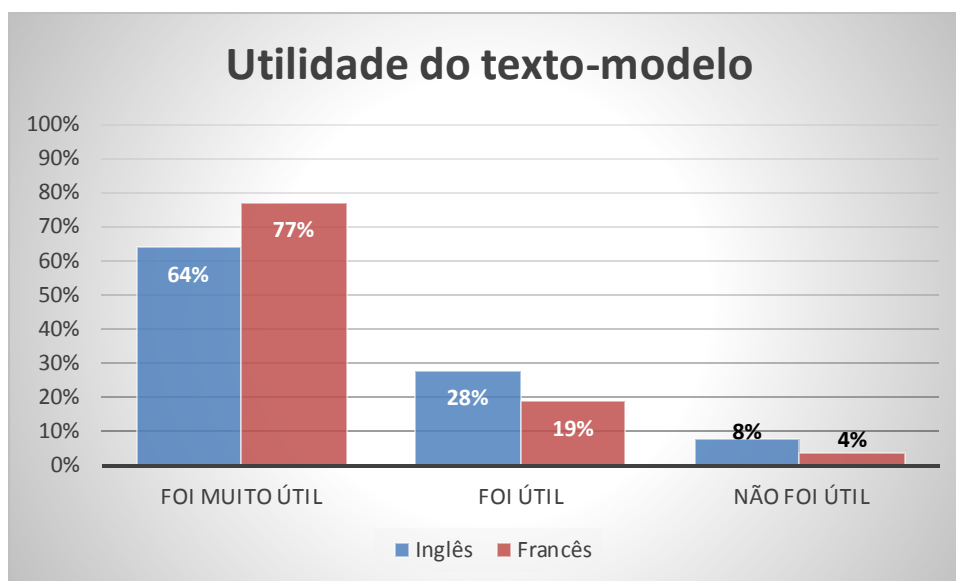


Gráfico 15. Dados referentes às respostas dos alunos de ambas as turmas à pergunta do questionário relativa à utilidade do texto-modelo.

Através da análise dos dados supra representados, é inegável a utilidade do texto-modelo para os inquiridos. Quase todos os estudantes de ambos os grupos consideraram que o texto-modelo foi bastante útil para a construção do seu próprio texto. Apenas dois alunos da turma de Inglês e um da turma de Francês entenderam que o uso do texto-modelo não foi útil. Estes resultados corroboram, uma vez mais, a ideia de que a estratégia do texto-modelo foi realmente importante para os alunos. Mais ainda, evidenciam que estes tomaram consciência desta mesma importância.

Quando pedimos aos alunos para selecionarem as principais vantagens que o uso/estudo do texto-modelo lhes proporcionou, estes responderam da seguinte forma:

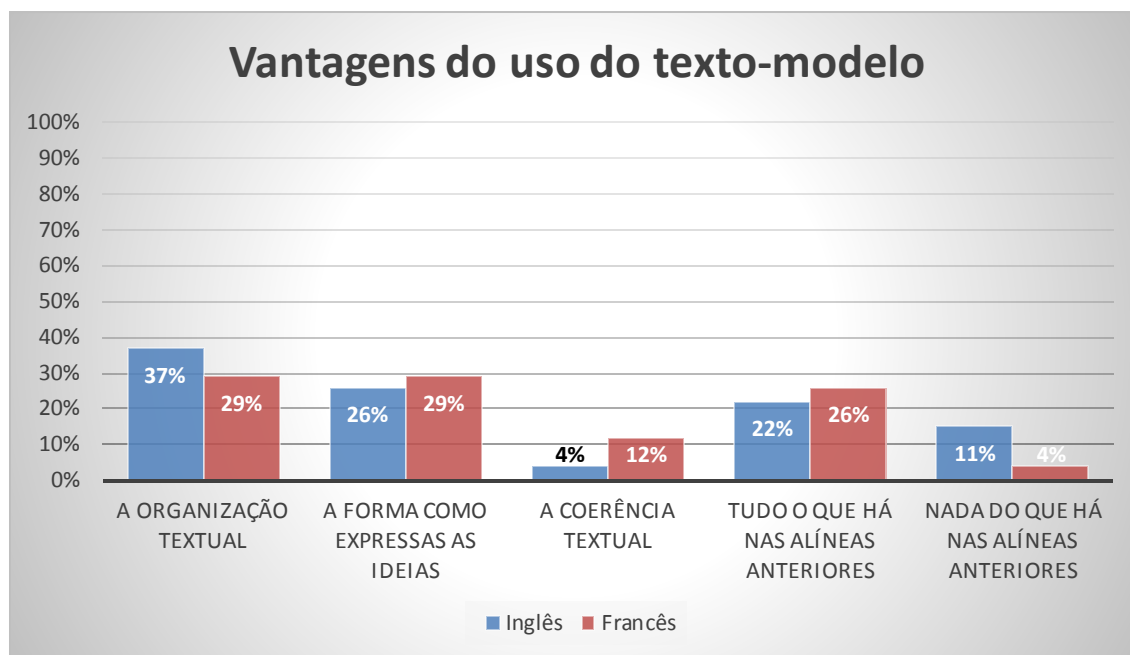


Gráfico 16. Dados referentes às respostas dos alunos de ambas as turmas à pergunta do questionário alusiva às vantagens do uso do texto-modelo.

A partir das respostas apresentadas, verificamos que os aprendentes consideraram unanimemente que a organização textual foi, sem dúvida, o principal aspeto que o texto-modelo os ajudou a melhorar. Além disso, referiram que o texto-modelo lhes trouxe também a vantagem de aperfeiçoar a forma como expressam as suas ideias. Alguns alunos consideraram inclusive que o texto-modelo lhes permitiu melhorar não apenas a organização textual, mas também a forma como expressam as ideias e, ainda, a coerência dos seus textos.

Todavia, o aspeto respeitante à coerência textual não foi considerado tão relevante pelos estudantes. Isto leva a crer que, provavelmente, estes não valorizam tanto este aspeto. Por outro lado, isto poderá também significar que o texto-modelo não foi tão útil no que concerne a melhoria da coerência textual.

Para terminar a análise dos dados do questionário, revelou-se pertinente incluir também alguns dos comentários que os alunos escreveram na última questão, na qual se solicitou que deixassem um pequeno comentário sobre os aspetos que mais gostaram nos trabalhos de escrita que se realizaram nas aulas e/ou o que poderia ter sido feito de forma diferente. De entre os vários comentários redigidos, destacamos os seguintes:

- “Os trabalhos de escrita da professora Sara, sempre foram muito divertidos pois nos ajudaram a melhorar a compreensão escrita.” (Turma de Inglês);
- “Gostei mais do facto de ter um texto-modelo que nos auxiliasse na compreensão do tema e organização e de ter, quando feitos os trabalhos na sala de aula, ter a professora sempre pronta a ajudar, a fazer gostar da língua inglesa e a interagir com os alunos.” (Turma de Inglês);
- “Eu gostei dos trabalhos pois foi mais fácil escrever textos graças aos textos modelo.” (Turma de Inglês);
- “Com os trabalhos de escrita acho que consegui melhorar as notas.” (Turma de Francês);
- “Eu não tenho trabalhos preferidos que foram realizados nas aulas pois gostei de todos. Ajudaram-me bastante para a preparação das fichas de avaliação.” (Turma de Francês);
- “Eu gostei de todos os trabalhos de escrita. Achei muito engraçado e deram para poder melhorar a escrita. Adorei tudo.” (Turma de Francês).

Em suma, a realização deste questionário foi extremamente importante para esta investigação-ação uma vez que permitiu comprovar o sucesso e eficácia da estratégia do texto-modelo. Acima de tudo, foi muito gratificante verificar que os aprendentes compreenderam a importância desta técnica e gostaram das atividades realizadas.

Conclusão

Chegada esta fase do relatório, é altura de fazer um balanço não só sobre os objetivos a que nos propusemos inicialmente, mas também sobre os resultados conseguidos ao longo desta investigação-ação.

Atendendo aos resultados obtidos, constatamos que o objetivo principal deste projeto foi atingido, permitindo-nos, assim, dar uma resposta afirmativa à nossa pergunta de partida – *Será que os textos-modelo podem ajudar os alunos a melhorar a sua produção escrita na aula de língua estrangeira do 3º Ciclo do Ensino Básico?*. Através da análise dos dados recolhidos durante os três ciclos investigacionais, podemos concluir que, de facto, o texto-modelo contribuiu significativamente para melhorar a produção escrita dos aprendentes de Inglês e de Francês.

Além deste objetivo central, pretendemos com este projeto ensinar aos aprendentes as estratégias fundamentais para a redação de um texto. Tentámos, por isso, dar-lhes a conhecer os vários processos de composição escrita, fazendo com que estes fizessem parte da sua rotina de escrever. A consciencialização por parte dos alunos destes processos foi também minimamente conseguida, o que contribuiu de igual forma para a melhoria dos resultados dos seus textos escritos.

Para além disto, tendo em conta que o fator *motivação* é, sem dúvida alguma, a chave para o sucesso, preocupámo-nos igualmente em incutir nos alunos o gosto pela escrita. Esta meta foi também ela cumprida, uma vez que ambos os grupos revelaram imensa motivação e entusiasmo aquando das atividades de escrita realizadas. Neste sentido, acreditamos ter conseguido refutar, pelo menos com as turmas envolvidas, a ideia generalizada de que a escrita é uma atividade monótona e desinteressante.

Tal como foi referido na segunda parte deste relatório, a escrita tende a ser relegada para segundo plano na sala de aula, quer pela sua complexidade, quer pela falta de tempo. Contudo, este projeto procurou romper com este paradigma, mostrando que, se aliado o esforço de docentes e discentes, é, efetivamente, possível praticar e desenvolver a competência escrita na sala de aula. Assim, espera-se, de alguma forma, encorajar os possíveis leitores ligados à área da docência a investir na prática da escrita, atribuindo-lhe o devido valor.

Em conclusão, este projeto de investigação-ação reforça a certeza de que a escrita é uma das competências a desenvolver nos aprendentes de uma língua estrangeira, digna de elevada distinção. Para que tal seja verdadeiramente possível, compete ao docente tomar o primeiro passo e abrir a sua sala de aula à escrita.

O processo de implementação deste projeto conheceu, todavia, algumas limitações. Em primeiro lugar, é de salientar o tempo reduzido de contato com as turmas. Provavelmente, seria possível obter melhores resultados se tivesse havido a oportunidade de realizar mais atividades com as turmas em estudo. Acima de tudo, seria necessário, se possível, desenvolver um pouco mais profundamente as técnicas de composição escrita, trabalhando cada uma das etapas de forma a conseguir uma maior e progressiva interiorização das mesmas nos aprendentes.

Relacionado com este aspeto da falta de tempo está também a duração das aulas (apenas cinquenta minutos). Seria bastante vantajoso se as aulas fossem um pouco mais longas, permitindo assim dedicar mais tempo não só à atividade de escrita, como também a todas aquelas com ela relacionada. Deste modo, a professora poderia preparar melhor os alunos, desde o momento da leitura do texto-modelo até à revisão do texto criado.

Um outro fator que condiciona este estudo prende-se com a reduzida dimensão da amostra envolvida, pelo que não nos é possível generalizar os resultados obtidos. Isto porque, se aplicarmos esta investigação-ação com outros alunos, num contexto diferente, logicamente os resultados poderão não ser os mesmos.

Numa futura investigação-ação, acreditamos que existam alguns aspetos passíveis de serem explorados. Em primeiro lugar, consideramos que seria interessante aplicar esta técnica do texto-modelo com turmas de diferentes níveis escolares. Assim, poderíamos perceber se esta estratégia é válida também com outros níveis que não o 7º ano.

Para além disto, crê-se que seria também interessante realizar o estudo do texto-modelo numa aula diferente da de atividade de escrita. Desta forma, conseguiríamos apurar com maiores certezas qual a real durabilidade da retenção das técnicas adquiridas através da atividade de leitura.

Por último, julgamos que seria ainda interessante promover atividades de escrita não apenas individual ou a pares, mas também em grupos maiores ou com toda a turma. Deste modo, seria possível observar as reações dos alunos quando colocados em grupos

diferentes e, conseqüentemente, descobrir qual a forma de escrita mais vantajosa para eles.

Referências bibliográficas e eletrônicas

Amor, E. (1994). *Didáctica do Português: fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

Bagder, R.; White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54 (2). Oxford: Oxford University Press.

Barbeiro, L. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita: Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Barbeiro, L. (2001). Profundidade do processo de escrita. *Educação & Comunicação*, 5. Leiria: Escola Superior de Leiria.

Barbeiro, L.; Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Barré-de Miniac, C. (1996). *Vers une didactique de l'écriture: pour une approche pluridisciplinaire*. Paris: De Boeck.

Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues: Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Éditions Didier.

Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação: um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.

Biria, R.; Jafari, S. (2013). The Impact of Collaborative Writing on the Writing Fluency of Iranian EFL Learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 4 (1).

Byrne, D. (1979). *Teaching Writing Skills*. London: Longman.

Cabral, M. (2001). A escrita na sala de aula: Uma abordagem processual. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2). Braga: CEEP – Universidade do Minho.

Camps, A. (2005). Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita. *A escrita na escola, hoje: Problemas e desafios*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

Carvalho, J. (2003). *Escrita: Percursos de Investigação*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

Charmeux, E. (1983). *L'écriture à l'école*. Paris: CEDIC.

Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII (2), 455-479. Carvalhos: Colégio Internato dos Carvalhos.

Cravo, A., Bravo, C., Duarte, E. (2013). *Metas Curriculares de Inglês Ensino Básico: 2º e 3º Ciclos*. Retirado em 10/10/2014, na World Wide Web (http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/metas_curriculares_de_ingles_homo_logadas_13_de_maio_2013.pdf).

Dabène, M. (1987). L'adulte et l'écriture. Em *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits, Actes du 3^e colloque international de didactique du français*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.

Dicionário da Língua Portuguesa (2014). Porto: Porto Editora.

Flower, L.; Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32 (4). Urbana: National Council of Teachers of English. Retirado em 30/10/2014, na World Wide Web (<http://www.jstor.org/stable/pdf/356600.pdf>).

Fonseca, F. (1994). *Pedagogia da Escrita – Perspectivas*. Porto: Porto Editora.

Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados.

Gueidão, A.; Crespo, I. (2012). *Des crêpes et des baguettes*. Porto: Porto Editora.

Hamon, M. (2015). La situation d'énonciation. *Cahiers pédagogiques: Tous compétents en français*. Paris: CRAP-Cahiers pédagogiques.

Harmer, J. (1998). *How to teach English: An introduction to the practice of English language teaching*. Harlow: Longman.

Harmer, J. (2003). *The practice of English Language Teaching*. London: Longman.

Harmer, J. (2004). *How to Teach Writing*. Harlow: Longman.

Hedge, T. (1988). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.

Jolly, D. (1984). *Writing tasks – Teacher's book*. Cambridge: Cambridge University Press.

Le Petit Robert (2013). Lonrai: Normandie Roto Impression.

Ministério da Educação (2000). *Programa de Francês: Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Moreira, J. (2004). *Questionários: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

Neves, I. (2003). *Ler e Escrever: Compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: UFRGS Editora.

Nunan, D. (2003). *Practical English Language Teaching*. New York: McGraw-Hill ESL/ELT.

Odisho, E. (2007). A Multisensory, Multicognitive Approach to Teaching Pronunciation. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 2. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Centro de Linguística da Universidade do Porto.

Oxford Advanced Learner's Dictionary (2010). Oxford: Oxford University Press.

Plano Anual de Atividades do Agrupamento de Escolas D. Afonso Sanches (2014). Retirado em 25/10/2014, na World Wide Web (http://aedas.edu.pt/wp-content/uploads/2012/01/PAA_AEDAS_2014_2015.pdf).

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas D. Afonso Sanches (2015).

Quinn, R. (2014). *Your Turn*. Oxford: Oxford University Press.

Quivy, R. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford: Oxford University Press.

Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire: Construire une didactique de l'écriture*. Paris: ESF.

Santos, A. (1994). A escrita no ensino secundário. *Pedagogia da escrita: perspectivas*. Porto: Porto Editora.

Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Tagliante, C. (1994). *La classe de langue*. Paris: CLE International.

Tuckman, B. (2012). *Manual de investigação em educação: metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vigner, G. (1982). *Écrire: éléments pour une pédagogie de la production écrite*. Paris: CLE International.

Vilela, G. (1994). Metamorfoses no ensino da escrita. *Pedagogia da escrita: perspectivas*. Porto: Porto Editora.

Widodo, H. (2013). Implementing Collaborative Process Based Writing in the EFL College Classroom. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 4 (1).

Wysocki, N. (2015). Écrire et réécrire pour se reconstruire. *Cahiers pédagogiques: Tous compétents en français*. Paris: CRAP-Cahiers pédagogiques.

Anexos

Anexo 1

Grelha de avaliação – 1º Ciclo

Grupos/ Alunos	Parâmetros de avaliação						Classificação /20
	Respeita o tema pedido /2	Respeita a estrutura formal do texto /2	Correção ortográfica /4	Utiliza as suas próprias palavras/ expressões /4	Criatividade /4	Clareza das ideias /4	
1º Grupo							
Aluno							
Aluno							
2º Grupo							
Aluno							
Aluno							
3º Grupo:							
Aluno							
Aluno							
...							

Grelha de avaliação – 2º Ciclo

Alunos	Parâmetros de avaliação						Classificação /20
	Respeita o tema pedido /2	Respeita a estrutura formal do texto /2	Correção ortográfica /4	Utiliza as suas próprias palavras/ expressões /4	Criatividade /4	Clareza das ideias /4	
1. Aluno							
2. Aluno							
3. Aluno							
4. Aluno							
...							

Anexo 2



Questionário

Este questionário tem por objetivo perceber a tua opinião sobre as atividades de produção escrita realizadas nas aulas ao longo deste ano letivo.

A tua opinião é muito importante, pelo que deves responder com a maior sinceridade. O questionário é anónimo e confidencial, por isso não deves escrever nada que permita identificar-te.

Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

Idade: _____

1. Ao longo do ano, realizaste diversas atividades de produção escrita. Qual o tipo de atividade que preferiste desempenhar?

☐ Escrita individual;

☐ Escrita a pares.

2. Na tua opinião, o que é mais vantajoso?

☐ Escrever individualmente, pois assim posso escrever de forma mais autónoma sem interferência dos meus colegas;

☐ Escrever a pares, pois assim posso partilhar as minhas ideias e receber ajuda de outro colega.

3. Na tua opinião, o facto de teres um texto-modelo antes de redigires o teu próprio texto:

☐ Foi muito útil.

☐ Foi útil.

☐ Não foi útil.

4. Na tua perspectiva, o uso de textos-modelo:

- ☐ Ajudou-te na organização de ideias ao escrever um texto;
- ☐ Não te ajudou na organização de ideias ao escrever um texto.

5. O uso/estudo de um texto-modelo antes de criares o teu próprio texto ajudou-te a melhorar:

- ☐ A organização textual;
- ☐ A forma como expressas as tuas ideias;
- ☐ A coerência textual.
- ☐ Tudo o que está nas alíneas anteriores;
- ☐ Nada do que está nas alíneas anteriores.

6. Que elementos consideras mais importantes quando elaboras um texto? Enumera-os por ordem de importância, em que **1** significa **MUITO IMPORTANTE** e **5** significa **POUCO/NADA IMPORTANTE** para ti:

- ☐ A organização textual;
- ☐ O conteúdo;
- ☐ A forma como expresso as minhas ideias;
- ☐ A coerência textual;
- ☐ A correção ortográfica.

7. Consideras a produção escrita um elemento importante na aprendizagem de uma língua estrangeira?

- ☐ Sim;
- ☐ Não.

8. Responde às seguintes afirmações, colocando um **X** na coluna com a qual te identificas.

Afirmações	1	2	3	4	5
	Não concordo nada	Concordo pouco	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
O uso/estudo de textos-modelo foi importante para melhorar a minha produção escrita.					
As atividades de escrita realizadas nas aulas foram motivadoras.					
Prefiro escrever na sala de aula pois assim tenho ajuda do professor e posso esclarecer dúvidas.					
Prefiro escrever em casa pois consigo concentrar-me melhor sozinho.					

9. Escreve um pequeno comentário sobre os aspetos que mais gostaste nos trabalhos de escrita que realizámos nas aulas e/ou o que poderia ter sido feito de diferente.

Obrigada pela tua colaboração! ☺

Professora estagiária Sara Videira

Anexo 3

At the Wiltons Restaurant

Waiter: Hello! Welcome to Wiltons Restaurant. Here is the menu. I'll be back to take your order in a minute.

Kevin: Thank you.

Waiter: Are you ready to order?

Kevin: Yes, I would like vegetable soup, please.

Waiter: And what would you like to have for the main course?

Kevin: Could I have a grilled salmon with green salad?

Waiter: Ok. Would you like anything to drink?

Kevin: Just water, please.

After Kevin having his lunch:

Waiter: How was everything?

Kevin: Delicious, thanks.

Waiter: Would you like anything for dessert?

Kevin: No, thank you. Just the bill, please.

Waiter: Certainly.



After a moment:

Waiter: That's £20, please.

Kevin: Here you are. Thank you very much.

Waiter: You're welcome. Have a nice day!

Kevin: Thank you, same to you!

Source: Teacher produced
Trainee Teacher Sara Videira

Anexo 4

Save our beaches

More and more people are coming to Newport Beach, in California. Unfortunately, many people are leaving their rubbish behind them.

This means that our beach is full of rubbish and it is becoming too dirty and dangerous to swim there. People will cut themselves on broken glass or tins, and sea creatures will die when they swallow plastic bags or other rubbish.



Fortunately, there are a few simple solutions to this problem. **First**, we can organise a clean-up day; we'll all help clean up and also inform people of how important it is to keep the beach clean. We should also put bins on the beach and put signs up to tell people to put their rubbish in these bins.

To conclude, we can all help keep our beach clean for everyone to enjoy and at the same time help protect the marine life in the area.

Source: Adapted from - DOOLEY, J.; EVANS, V. (2014). *Hot Spot*. Berkshire: Express Publishing.

Trainee Teacher Sara Videira

Anexo 5

'Save our beaches'

Reading comprehension



1. After reading the text, label the paragraphs with the correct heading *A*, *B*, *C* or *D*.

- 1st paragraph: ☐
- 2nd paragraph: ☐
- 3rd paragraph: ☐
- 4th paragraph: ☐

- A** → State the effects
- B** → Summary of opinion
- C** → State of the problem
- D** → Offer solutions

2. Replace the words in bold in the text with the words: *in conclusion*, *to begin with* and *luckily*.

3. Which of the sentences below can you use to start the second and third paragraphs of the essay?

- A)** We could also fine people for dumping rubbish.
- B)** The problem is that there is litter all over the beach.
- C)** There are some simple solutions to this problem.
- D)** We don't understand why people are doing this.

- 2nd paragraph: ☐
- 3rd paragraph: ☐



Source: Adapted from - DOOLEY, J.; EVANS, V. (2014). *Hot Spot*. Berkshire: Express Publishing.

Trainee Teacher Sara Videira

Anexo 6



Direção de Serviços da Região Norte

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
D. AFONSO SANCHES
VILA DO CONDE

1. Complète le texte avec les mots corrects.



Elle _____ Vanessa Paradis. Elle est une chanteuse et une actrice française
_____. Elle est née le 22 décembre 1972 à Saint-Maur-des-Fossés, en France.

Elle est très élégante. Elle a les _____ verts. Ses cheveux sont blonds et
_____.

Son _____ est l'artiste américain Johnny Depp. Il est née le 9 juin 1963 aux
États-Unis.

Il est _____ et maigre. Il a les yeux marrons. Ses _____ sont châtain et
courts. Il porte des _____ et il a une _____.

lunettes ◦ yeux ◦ mari ◦ ondulés ◦ s'appelle ◦
moustache ◦ célèbre ◦ grand ◦ cheveux



Professeure stagiaire Sara Videira

Anexo 7

Martine va au cinéma



Samedi, Martine est libre et elle ne sait pas quoi faire. Donc, elle décide de téléphoner à sa meilleure amie, Claire, pour l'inviter à sortir.

Martine - Allô! Claire, c'est toi?

Claire - Salut, Martine! Ça va?

Martine - Oui. Je te téléphone pour t'inviter à sortir. On pourrait aller au cinéma...

Claire - Quelle bonne idée! J'adore aller au cinéma!

Martine - Super! On se donne rendez-vous devant l'école, à quinze heures.

Claire - Bien sûr.

Au cinéma, elles rencontrent Simon et Jean, deux amis de leur classe. À cinq heures, Martine dit:

Martine - C'est l'heure du goûter. On va manger quelque chose?

Simon - Oui, d'accord. On peut aller au café et je vous offre un sandwich et un coca cola.

Jean - Merci, mais je préfère un chocolat chaud.

Professeure stagiaire Sara Videira

Anexo 8



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E GÊNECIA

Direção de Serviços da Região Norte



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
D. AFONSO SANCHES
VILA DO CONDE

Faire, accepter et refuser une invitation

1. Trouve la bonne réponse pour chaque invitation.

- a) Salut! Demain, je vais au cinéma avec Pierre. Tu viens? ☐
- b) C'est mon anniversaire, samedi. J'organise une petite fête à la maison. Tu peux venir? ☐
- c) La semaine prochaine, on va au concert de Stromae, à Paris. Tu nous accompagnes? ☐
- d) Bonjour! Le 15 février, c'est le baptême de notre petite Marie. Nous vous invitons à partager ce moment avec nous. ☐
- e) J'ai faim. On va à la cafétéria? ☐
- f) Tu veux aller au théâtre, demain? ☐

- 1) Avec plaisir. Merci.
- 2) C'est dommage, mais c'est aussi l'anniversaire de maman.
- 3) J'aimerais bien, mais j'ai un cours maintenant.
- 4) Je suis désolé, mais j'ai un examen de français demain.
- 5) Oui, je veux bien. À la séance de quelle heure?
- 6) Bien sûr. J'adore sa musique. C'est super!

2. Souligne les expressions utilisées pour faire une invitation.

3. Remplis le tableau avec les expressions utilisées pour accepter et refuser une invitation.

Accepter une invitation	Refuser une invitation
✓	✓
✓	✓
✓	✓

Professeure stagiaire Sara Videira

Writing project

A book review

- 1 2.39 Read and listen to Carolina's book review podcast.
In general is her review positive or negative?

www.brilliantbooks1.com

My review of *Shiver*

Last week, I finished reading *Shiver*, by Maggie Stiefvater. It's a fantasy love story.

The story takes place in the town of Mercy Falls. The main characters are Grace Brisbane and Sam Roth. They fall in love, but Sam has got a terrible secret. He changes into a wolf every winter.

I enjoyed *Shiver* because it is romantic, exciting and scary at the same time. I couldn't stop reading it! The best part was when Grace and Sam met for the first time.

The ending of the story didn't surprise me, but I thought it was good. There were also some poems in the book, but I didn't like them very much.

Carolina, Porto

Submit my review

2 Answer the questions.

- Who's the author of the book?
- Where does the story take place?
- Who are the main characters of the story?
- How does Carolina describe the book?
- What was her favourite part of the book?
- What did she think about the ending?
- Was there anything that Carolina didn't like?

3 Study the Writing skills box. Then complete the sentences with the correct pronouns from the box.

WRITING SKILLS Using pronouns

We use pronouns to avoid repetition. We can use pronouns to replace names and other nouns.

I read a great **horror story**.

I thought **it** was really scary!

he her it she them they

That book was terrible. I hated **it**!

- Ben and Ruth** went out last night. We saw ____ at the cinema.
- Maria** is in a band. ____ is a great singer.
- My parents** were on a talent show last week. ____ won first prize!
- Amy** is at home. I called ____ on my mobile phone.
- Danny** didn't watch TV. ____ read a book.

Your turn!

Write a book review. Use Carolina's review and the prompts to help you.

Title and author

Where the story takes place

Main characters

Adjectives to describe it

Your favourite part

The ending of the story

Something you didn't like



Send Attach Save Draft Spelling Cancel

To: kate_smith@hotmail.com Show BCC

Cc:

Subject: Invitation Plain Text

Dear Kate,

How are you? I hope everything is fine with you. I am writing you to invite you to spend the weekend with me at my home.

I live in a house in a small quarter, in England. I really like it here. There are always lots of young people and children around so I'm never bored. I've got a lot of friends here in the quarter and I would like you to meet them.

My house is not very big, but it is nice and comfortable. It has two floors. On the ground floor there is a small kitchen and a living room. Upstairs there are three bedrooms and two bathrooms. Next to the house, there is a small garage. My house also has a beautiful garden with a lot of flowers. I am sure you will like it!

I hope to hear from you soon.

Your friend,

Caroline Ferguson

Anexo 11

Reading comprehension



1. Answer the questions.

a) Why did Caroline write to Kate?

b) Where is Caroline's home?

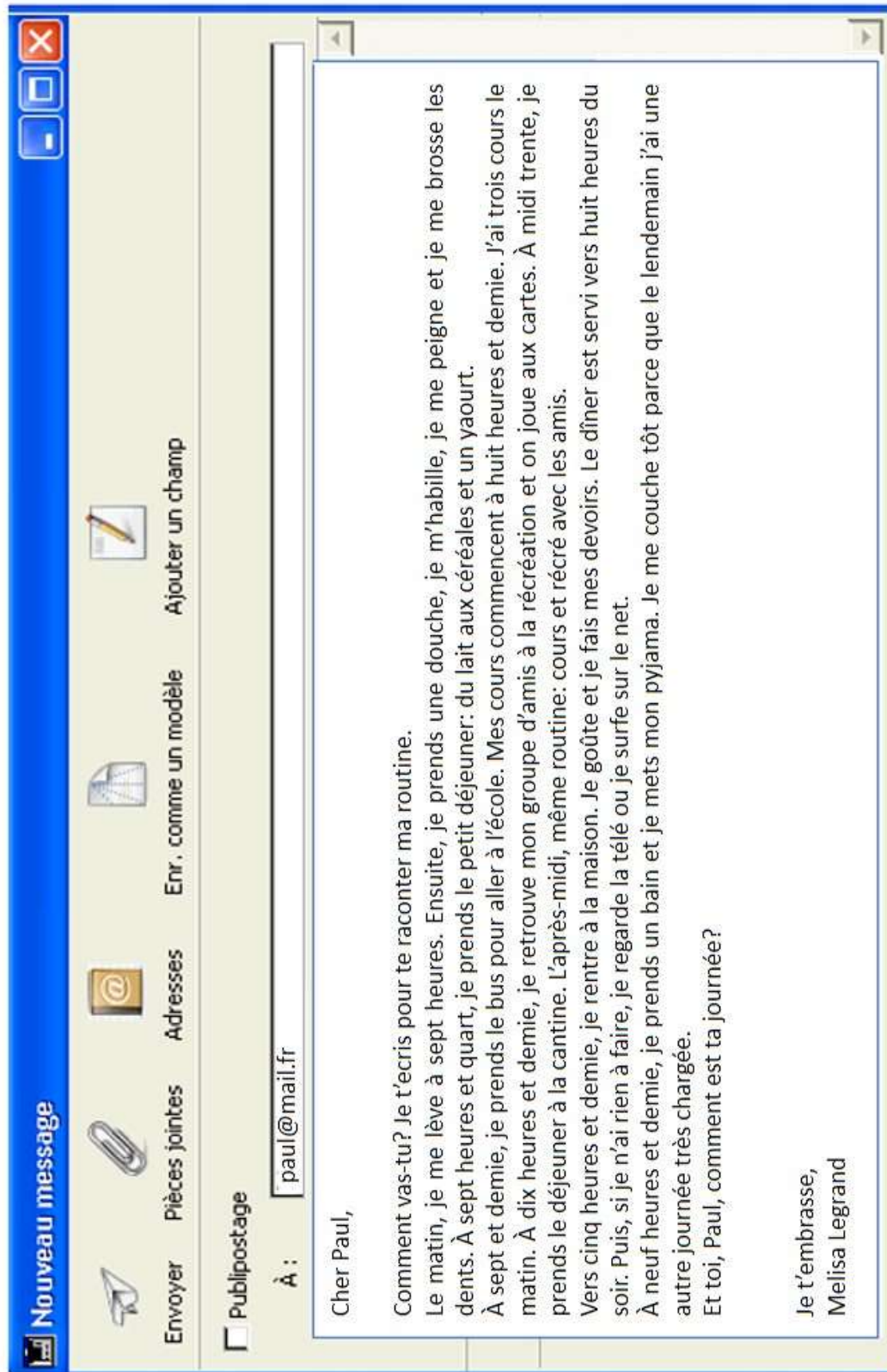
c) How many bedrooms are there?

d) How many bathrooms are there?

e) Is there a garden in the house?



Source: Teacher produced
Trainee Teacher Sara Videira



Anexo 13

«La routine de Melisa»

1. Ordonne les gestes quotidiens suivant l'ordre dans lequel Melisa les fait.

a. ☐ se brosser les dents

e. ☐ prendre une douche

b. ☐ se lever

f. ☐ faire les devoirs

c. ☐ s'habiller

g. ☐ prendre le petit déjeuner

d. ☐ se coucher

h. ☐ se peigner

2. Indique comment Melisa occupe son temps libre.

3. Indique les formules de salutation présentes dans le courriel.



Professeure stagiaire Sara Videira

Météo Monde 29 avril 2015

La météo en Belgique

Aujourd'hui. Il fait beau sur le sud de la Belgique. Il y a du soleil et il n'y a pas de vent. Pour l'ouest, il fait mauvais et on prévoit même de la neige. Dans le centre du pays, il fait froid et il peut. À l'est, il y a du soleil mais avec des nuages. Dans le nord, il pleut et il y a même des orages.

Demain. Le beau temps va continuer sur le sud du pays. À l'ouest, le temps va être mieux et il va avoir du soleil. Au centre, il va avoir du soleil avec quelques nuages. À l'est, il va faire très beau. Dans le nord du pays, il va continuer à pleuvoir.

